

Lesing av fagtekst

*En studie av læreres aktivering av
minoritetsspråklige elevers bakgrunnskunnskap
ved lesing av fagtekst i
eksamensrettet grunnskole for voksne.*

Randi Nordlie



Masteroppgave i lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Lesing av fagtekst

TITTEL:

LESING AV FAGTEKST

En studie av læreres aktivering av minoritetsspråklige elevers bakgrunnskunnskap ved lesing av fagtekst i eksamensrettet grunnskole for voksne.

AV:

Randi Nordlie

EKSAMEN:

Masteroppgave i lesing og skriving i skolen

SEMESTER:

Våren 2013

STIKKORD:

Lesing av fagtekst

Lesing på andrespråket

Aktivering av bakgrunnskunnskap

Leseforståelse

Grunnskole for voksne

Voksenopplæring

Copyright Forfatter

2013

Lesing av fagtekst

Randi Nordlie

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Allkopi AS, Parkveien

Sammendrag

Tema og problemstillinger

Tema for oppgaven er å undersøke lesing av fagtekst i eksamensrettet grunnskole for voksne. Forskning på leseforståelse har vist at det å aktivere bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst fører til bedre leseforståelse. Oppgaven søkte å kartlegge i hvilken grad lærerne aktiverte elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av samfunnskunnskapstekster, og om lærernes praksis predikerte elevenes leseforståelse.

Innenfor grunnskoler for voksne er det noen skoler som er medlem av NAFO¹'s nettverk av fokusvirksomheter. Dette er skoler som tatt inn i nettverket fordi de har en etablert og god pedagogisk praksis. De har høy kompetanse i forhold til opplæring av språklige minoriteter og flerkulturell pedagogikk og de forplikter seg til videre kompetanseutvikling (Haugli & Aamodt 2013). Masteroppgaven søkte å kartlegge om tilhørighet til nettverket av fokusvirksomheter ga utslag i ulik praksis i forhold til å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper og om dette eventuelt kunne måles i elevenes leseforståelse.

Masteroppgaven har en teoretisk del og en empirisk del. Den teoretiske delen undersøkte begrepet leseforståelse og presenterer forskning på hva som fører til leseforståelse og hvordan det arbeides med leseforståelse i skolen.

Masteroppgavens empiriske del er bygget opp rundt fire problemstillinger:

1. *I hvilken grad aktiverer lærerne elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst i samfunnsfag?*
2. *I hvilken grad predikerer læreres selvrapporterte vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskaper elevenes leseforståelse når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap?*
3. *I hvilken grad er deltagelse i NAFOs nettverk av fokusskoler relatert til læreres selvrapporterte undervisningspraksis og etter/videreutdanning?*
4. *I hvilken grad predikerer status som fokusskole elevenes leseforståelse også når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og temakunnskap og lærernes selvrapporterte vektlegging av arbeid med vokabular og aktivering av temakunnskaper?*

¹ Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

Utvalg

Datainnsamlingen ble foretatt i februar/mars 2013. Utvalget besto av 42 samfunnsfagslærere og deres 380 avgangselever fordelt på 34 skoler og voksenopplæringssenter med eksamensrettet grunnskole for voksne. Skolene i utvalget er fordelt på 18 fylker. Elleve av disse skolene er med i NAFOs nettverk av fokusvirksomheter. Alle elevene i utvalget var minoritetsspråklige.

Metode

Masteroppgavens metodiske tilnærming er kvantitativ, med et ikke-eksperimentelt tverrsnittdesign. Oppgaven søkte å måle lærernes aktivering av bakgrunnskunnskap og vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskap i forbindelse med lesing av tekst i samfunnsfag. Elevundersøkelsen målte henholdsvis 1) elevenes avkodingsferdigheter, 2) elevenes forkunnskaper om temaet *Identitet og kjønnsroller*, og 3) elevens temakunnskap/leseforståelse etter at de hadde lest en tekst om temaet. Elevenes ordavkodingsferdigheter ble målt ved Ordkjedeprøven (Strømsø, Hagtvatn, Lyster, & Rygvold 1997). Hele datatilfanget med unntak av resultater fra ordkjedetesten ble samlet inn via nettbaserte spørreskjema.

Analysene i masteroppgavene består av faktoranalyser av resultatene fra det ene instrumentet som målte lærernes vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskap. Det ble foretatt regresjonsanalyser for å finne i hvilken grad ulike variabler forklarte varians i elevenes leseforståelse. Det ble foretatt t-tester for å sammenligne resultater fra fokusskoler og andre skoler, deskriptive analyser og korrelasjonsanalyser. Alle analysene ble foretatt i SPSS Statistics.

Resultater

Resultatene viste at lærerne brukte tiltak som kan knyttes til aktivering av elevenes bakgrunnskunnskaper. Tiltak knyttet til aktivering av kunnskap fra hverdagskunnskaper og temakunnskap ble mest benyttet, deretter fulgte tiltak for å arbeide med vokabular. Svært få rapporterte om tiltak for å aktivere annen type lingvistisk kunnskap. Lærerne rapporterte noe større vektlegging av arbeid med vokabular enn vektlegging av aktivering av temakunnskaper. En regresjonsanalyse viste imidlertid at læreres vektlegging av aktivering av temakunnskap var en positiv og signifikant prediktor for elevenes leseforståelse som forklarte varians på selvstendig grunnlag ($N = 380$, $\beta = .106$, $p < .05$), selv etter å ha kontrollert for variabler som kjønn, temakunnskap, antall år med skolegang i hjemlandet og ordavkodingsferdigheter.

Resultatene viste videre at det ikke var signifikant forskjell på rapportering av praksis knyttet til aktivering av bakgrunnskunnskaper mellom lærere ved fokusskoler og andre skoler. Lærere ved begge skoletyper vektla arbeid med aktivering av temakunnskaper i like stor grad. Lærere ved fokusskoler hadde mest etter/videreutdanning, på dette området var forskjellen mellom lærergruppene signifikant.

En regresjonsanalyse viste også at tilhørighet til en fokusskole er en positiv og signifikant prediktor for elevenes leseforståelse som forklarer varians på selvstendig grunnlag ($N = 380$, $\beta = .092$, $p < .04$), selv etter å ha kontrollert for ”tunge” variabler som temakunnskap, antall år med skolegang i hjemlandet og ordavkodingsferdigheter som vi vet påvirker leseforståelse i stor grad.

Resultatene fra målingen av elevenes ordavkodingsferdigheter kan gi grunn til bekymring. Snittet på resultatene for elevene i utvalget ligger to standardavvik under andre elevgrupper fra tiende trinn som har tatt denne prøven i forbindelse med andre forskningsprosjekt. Resultatene viser også at elevenes ordavkodingsferdigheter korrelerer med leseforståelse på en måte en vanligvis forventer hos begynnerlesere. Dette kan tyde på at elevene mangler grunnleggende leseferdigheter.

Oppsummering

Lærerne i samfunnsfag rapporterte om ulike tiltak for å aktivere bakgrunnskunnskaper, mest brukt er tiltak for å aktivere kunnskap fra hverdagserfaringer og temakunnskaper. En sammenligning av lærere fra fokusskoler og andre skoler viser at det ikke er vesentlig forskjell på det som rapporteres. Derimot har lærere fra fokusskoler signifikant mer etter/videreutdanning på alle områder som er målt. Den største forskjellen er i utdanning innen norsk som andrespråk der hver tredje lærer på en fokusskole har denne utdanningen mot en av 27 på andre skoler.

Regresjonsanalyser viste at to variabler knyttet til lærere er positive og signifikante prediktorer for elevenes leseforståelse og forklarte varians på selvstendig grunnlag. Den ene var læreres vektlegging av arbeid med temakunnskap, den andre var læreres arbeidstilknytning til en fokusskole.

Resultatene fra målingen av elevenes ordavkodingsferdigheter kan tyde på at elevene i dette skoleslaget strever med grunnleggende leseferdigheter.

Forord

Det er mange som har vært med å gjort denne masteroppgaven mulig. Jeg ønsker å takke elevene som var villige til å være med i utvalget og som gjorde en stor jobb med å lese og svare på mange spørsmål. En stor takk til de 42 lærerne som la ned en betydelig innsats for at denne masterstudien skulle bli en realitet. Uten deres innsats ville det ikke ha vært data å forske på! Takk også for velvilje og interesse fra de 34 skolelederne som gav meg tilgang til skolene, lærerne og elevene sine. Takk også til Mari Lise Løvik som på kort varsel oversatte elevdelen av undersøkelsen til nynorsk, og til Stein-Eirik Lund på it-support som forekommende har svart på utallige henvendelser om Nettskjema.

Takk også til Øyvind og resten av familien som har foret meg, luftet meg, hjulpet med praktisk gjøremål i forbindelse med oppgaven og heiet på meg når jeg har trengt det som mest. Jeg gleder meg til å ha mer tid sammen med dere igjen!

Øistein Anmarkrud, en bedre veileder kunne jeg ikke ha ønsket meg. Du har holdt meg på problemstillingenes smale sti og hentet meg inn når nysgjerrigheten førte meg på avveier. Ditt store engasjement og dine høye krav har gjort dette til et svært lærerikt år. Takk!!

Randi Nordlie

Ferney-Voltaire, juni 2013

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon.....	1
1.1	Eksamensrettet grunnskole for voksne.....	1
1.2	Oppgavens formål	2
1.3	Fokusskoler.....	3
1.4	Begrepsavklaring.....	4
1.5	Oversikt over oppgaven.....	5
2	Leseforståelse – teorier og komponenter	6
2.1	Leseforståelse.....	6
2.1.1	<i>The Simple View of Reading</i>	7
2.1.2	<i>Definisjon på leseforståelse</i>	8
2.1.3	<i>Bakgrunnskunnskap</i>	8
2.1.4	<i>Kintsch' Construction-Intergration modell</i>	12
2.1.5	<i>Leseforståelse som «top-down» eller «bottom-up» prosesser</i>	14
2.2	Leser, tekst, aktivitet og kontekst.....	15
2.2.1	<i>Teksten</i>	15
2.2.2	<i>Aktiviteten</i>	16
2.2.3	<i>Konteksten</i>	17
2.3	Forskning på avkodingsferdighetenes og bakgrunnskunnskapenes betydning for leseforståelse.....	19
2.3.1	<i>Avkodingsferdighetenes betydning for lesing på andrespråket</i>	19
2.3.2	<i>Lingvistisk forståelses betydning for lesing på andrespråket</i>	20
2.3.3	<i>Vokabular</i>	21
2.3.4	<i>Tekststrukturen betydning for lesing på andrespråket</i>	23
2.3.5	<i>Fagkunnskap: emnekunnskap og temakunnskap</i>	24
2.3.6	<i>Påvirkning fra sosiokulturelle forhold</i>	25
2.4	Oppsummering	26
3	Forskning på leseundervisning.....	27
3.1	Deskriptive studier	27
3.2	Intervensjonsstudier	29
3.2.1	<i>Vokabular</i>	29
3.2.2	<i>Fagkunnskap: emnekunnskap og temakunnskap</i>	31
3.3	Oppsummering av forskning på leseundervisning	35
4	Oppsummering av teori og endelig problemstilling.....	36
4.1.1	<i>Avgrensning og endelig problemstilling/forskningsspørsmål</i>	37
5	Metode	38
5.1	Metode og design	38
5.2	Utvalget	39
5.3	Tilgang til feltet.....	41
5.4	Undersøkelsens enkelte bestanddeler	42
5.4.1	<i>Surveyundersøkelsen til lærerne</i>	42
5.4.2	<i>Elevundersøkelsen</i>	45
5.4.3	<i>Analysene</i>	48
5.5	Validitet.....	48
5.5.1	<i>Begrepsvaliditet</i>	49
5.5.2	<i>Statistisk validitet</i>	50
5.5.3	<i>Indre validitet</i>	51
5.5.4	<i>Ytre validitet</i>	51
5.6	Etikk.....	52

6 Resultater.....	53
6.1 I hvilken grad aktiverte lærerne elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst i samfunnsfag?.....	53
6.2 I hvilken grad predikerer læreres selvrapporterte vektlegging av aktivisering av temakunnskaper elevenes leseforståelse når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap?	55
6.3 I hvilken grad er deltagelse i NAFOs nettverk av fokusskoler relatert til læreres selvrapporterte undervisningspraksis og etter/videreutdanning?	58
6.4 I hvilken grad predikerer status som fokusskole elevenes leseforståelse?	60
6.5 Oppsummering	62
7 Diskusjon.....	64
7.1 I hvilken grad aktiverte lærerne elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst i samfunnsfag?.....	64
7.2 I hvilken grad predikerer læreres selvrapporterte vektlegging av aktivisering av bakgrunnskunnskaper elevenes leseforståelse når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap?	68
7.3 I hvilken grad er deltagelse i NAFOs nettverk av fokusskoler relatert til læreres selvrapporterte undervisningspraksis og etter/videreutdanning?	71
7.4 I hvilken grad predikerer status som fokusskole elevenes leseforståelse også når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og temakunnskap og lærernes selvrapporterte vektlegging av arbeid med vokabular og aktivisering av temakunnskaper?	72
7.5 Elevenes leseferdigheter	74
7.5.1 Hva forteller resultatene fra målingen av elevenes temakunnskaper oss om elevene som lesere? 74	
7.5.2 Hva forteller målingene av avkodingen oss om elevene som lesere?	75
8 Oppsummering.....	78
8.1 Vurdering av studiens styrker og begrensninger	78
8.2 Pedagogiske implikasjoner	79
8.3 Videre forskning.....	80
Litteraturliste	82
Vedlegg.....	89

Liste over figurer og tabeller:

Figurer

2.1.1	Figur 1: Illustrasjon av ulike leseprofiler, ut fra <i>The Simple View of Reading</i> (Rose 2009: 40)	7
2.1.3	Figur 2: Illustrasjon av overlappende vokabular hos flerspråklige	9
2.1.4	Figur 3: Setning delt i proposisjoner inspirert av Kintsch 1998:38	12
5.5.1	Figur 4: Abstraksjonsstigen, hentet fra Olsen (2006)	49
6.1	Figur 5: Rapportert aktivitet fra lærere	55

Tabeller

5.2	Tabell 5.2.1: Oversikt over tilleggsutdanning som er relevant for undervisning av elevgruppen	39
5.2	Tabell 5.2.2: Oversikt over hvor elevene kommer fra	40
5.2	Tabell 5.2.3: Oversikt over hvor mange år elevene har bodd i Norge	40
5.2	Tabell 5.2.4: Oversikt over hvor mange års skolegang elevene har fra hjemlandet.	40

6.1	<i>Tabell 6.1.1: : Lærernes snittskår på arbeid med ulike dimensjoner av bakgrunnskunnskap</i>	54
6.2	<i>Tabell 6.2.1: Deskriptiv statistikk for utvalgte variabler</i>	56
6.2	<i>Tabell 6.2.2: Korrelasjoner mellom variablene kjønn, skolegang, ordavkoding, temakunnskap, lærernes selvvalgte rapportering av vektlegging av arbeid med henholdsvis leseforståelse og aktivering av temakunnskap g leseforståelse.</i>	57
6.2	<i>Tabell 6.2.3: Hierarkisk regresjonsanalyse med leseforståelse som avhengig variabel</i>	58
6.3	<i>Tabell 6.3.1: Uavhengig t-test for lærere ansatt ved henholdsvis f-skoler og a-skoler på variablene knyttet til tiltakene for aktivering av bakgrunnskunnskap og selvrapportert vektlegging av henholdsvis arbeid med vokabular og temakunnskap.</i>	59
6.3	<i>Tabell 6.3.2: Sammenligning av tilleggsutdanning og kompetanse mellom lærere ved fokusskoler og andre skoler.</i>	60
6.4	<i>Tabell 6.4.1: Uavhengig t-test for elever ved henholdsvis f-skoler og a-skoler på ordavkoding og leseforståelse.</i>	60
6.4	<i>Tabell 6.4.2: Korrelasjoner mellom variabelen fokusskole og variablene temakunnskap, ordavkoding, leseforståelse og lærernes selvrapporterte vektlegging av arbeid med henholdsvis vokabular og temakunnskap.</i>	61
6.4	<i>Tabell 6.4.3: Multippel hierarkisk regresjonsanalyse med leseforståelse som avhengig variabel</i>	62

1 Introduksjon

Becoming literate opens doors to education, employment and perhaps ultimately adult wellbeing. All children in literate societies have a right to be literate, and in developed educational systems, the expectation is that by the end of primary schooling a child can read fluently with understanding, so that they can 'read to learn'

(Snowling & Hulme 2012)

Dæhlen, Danielsen, Strandbu, and Seippel (2013) sluttførte i mai 2013 en undersøkelse om voksne i grunnskole og videregående opplæring. Undersøkelsen viser at omtrent en av to elever fullførte grunnskoleutdanning i skoleåret 2008–09 og fikk vitnemål. Kommunene som var med i undersøkelsen anslo at manglende faglige og språklige forutsetninger var den vanligste årsaken til at minoritetsspråklige deltakere ikke fullførte grunnskoleopplæringen. Av de som fikk vitnemål var det bare halvparten som startet i videregående opplæring. Det er en himmelvid forskjell mellom forventningene i sitatet fra Snowling og Hulme til realitetene i grunnskole for voksne slik de kommer fram i rapporten fra Dæhlen et al. Hvordan står det til med de faglige og språklige forutsetningene til denne elevgruppen som etter kort tid i Norge skal ta grunnskoleeksamen på samme vilkår som de som har gått et tiårig skoleløp her i landet?

Masteroppgaven søker å få svar på en liten del av dette spørsmålet.

Kan elevene ”lese for å lære” når de skal ta grunnskoleeksamen? Hva gjør lærere som arbeider med denne elevgruppen for å legge til rette for økt leseforståelse?

Siden grunnskoleundervisning etter Opplæringslova §4A-1 er en liten del av norsk skole, og derfor ikke er like godt kjent av alle, vil jeg presentere skoleslaget og elevgruppen kort før jeg går videre til å presentere den teoretiske bakgrunnen for oppgaven.

1.1 Eksamensrettet grunnskole for voksne

Dette skoleåret er det 5 882 voksne som går på ordinær grunnskoleopplæring etter § 4A-1 i Opplæringslova. De fleste av disse elevene har minoritetsspråklig bakgrunn (Utdanningsdirektoratet 2012b). Flertallet har kommet til Norge etter at de er 16 år, men har av ulike årsaker ikke fullført det vi i Norge godkjenner som en grunnutdanning i hjemlandet sitt. Noen har ingen eller avbrutt skolebakgrunn, andre kommer med fullført grunnskoleutdanning fra land med et skolevesen som i store trekk er likt vårt.

Elever som kommer til Norge sent i skoleløpet har en spesiell sårbarhet i et utdanningssamfunn som vårt. De er ikke sårbare fordi de er ressursvake, men fordi de forventes å ta grunnskoleeksamen etter bare et par år med skolegang på et nytt språk. Grunnskoleeksamen er inngangsbilletten til videregående utdanning. Av de som starter på grunnskole for voksne er det bare om lag en fjerdedel som begynner på videregående utdanning. Statistikk viser at mange elever med minoritetsbakgrunn faller ut av videregående skole. For innvandrere eller norskfødte av innvandrerforeldre som startet videregående opplæring høsten 2006, var status 5 år etter påbegynt opplæring at totalt 45 % enten hadde sluttet underveis (32 %) eller ikke hadde bestått (13%). Til sammenligning er frafallstall for hele ungdomskullet i samme periode 25% (SSB 2012). Det finnes pr i dag ingen egen statistikk som viser frafallet fra videregående skole for de som kommer fra eksamensrettet grunnskole for voksne, men det er ingen grunn til å anta at tallet er lavere enn for øvrige elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Det er, ikke overraskende, relativt entydig forskningsmessig dokumentasjon for at leseforståelsen til flerspråklige elever som undervises på andrespråket er svakere enn for elever som undervises på sitt morsmål, noe som dokumenteres av resultatene fra PISA (Marx & Stanat 2011; Roe & Vagle 2010). I en longitudinell studie over 9 år, undersøkte Collier (1987) hvor lang tid det tok før 1548 nyankomne elever med annen språkbakgrunn enn engelsk var på nivå med lokale elever på samme trinn i forhold til akademiske prestasjoner. Elevene ble undervist i engelsk i alle fag. Hun fant at de som kom når de var mellom 12 til 15 år gamle, brukte mellom 6 til 8 år før de akademiske prestasjonene var på nivå med trinnet de gikk på. Det er imidlertid viktig å påpeke at nyankomne elever med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet ble ekskludert fra undersøkelsen, da Collier forventet at manglende skolebakgrunn ville påvirke tiden de trengte for å komme på nivå med klassetrinnet sitt negativt. De minoritetsspråklige elevene som danner utvalget i denne undersøkelsen begynte stort sett på grunnskole i Norge etter at de har fylt 16 år, og det er derfor rimelig å anta at de strever med leseforståelse på norsk.

1.2 Oppgavens formål

Innledningsvis ble det sagt at oppgaven vil ta for seg spørsmål knyttet til leseforståelse hos elever ved eksamensrettet grunnskole for voksne. Det er en lang rekke ferdigheter og prosesser som bidrar til leseforståelse. Det er imidlertid enighet om at bakgrunnskunnskapene elever bringer med seg til lesingen av en tekst er den enkeltfaktoren som har mest å si for leseforståelsen. (Alexander & Jetton 2000; Bråten 2007b; Rydland, Aukrust, & Fulland 2012;

Samuelstuen & Bråten 2005). Dette forutsetter at elevene ikke har for store problemer med avkoding og språkforståelse (Gough & Tunmer 1986; Lipka & Siegel 2011; Samuelstuen & Bråten 2005).

Det er etterhvert forsket mye på leseforståelse på førstespråket. Forskning på leseforståelse på andrespråket har først økt i omfang de siste 10 årene (August & Shanahan 2010; Verhoeven 1990). Det er imidlertid forsket lite på leseforståelse hos ungdom og voksne med avbrutt eller manglende skolegang som må lære av tekst på andrespråket kort tid etter ankomst til et nytt land (NOU 2010:7; Miller 2009:574). Det er ikke publisert forskning som omhandler spørsmål knyttet til leseforståelse i grunnskole for voksne. Denne undersøkelsen vil derfor bidra til ny kunnskap om hvordan lærerne arbeider med elevenes leseforståelse i dette skoleslaget, og spesielt med aktivering av bakgrunnskunnskap. Den vil også kunne bidra til mer kunnskap om hvordan leseforståelsen hos denne gruppen er.

Ut fra beskrivelsen av skoleslaget, elevene og formålet med oppgaven er det tre spørsmål som danner utgangspunkt for teorikapitlene:

- Hva er leseforståelse, og hva innebærer det å forstå en tekst?
- Hva er bakgrunnskunnskaper, hvordan bidrar bakgrunnskunnskaper til leseforståelse?
- Hvordan foregår arbeidet med leseforståelse og aktivering av bakgrunnskunnskaper i klasserommene?

Det har vært svært lite forskning på dette skoleslaget og denne elevgruppen.

Litteraturgjennomgangen vil derfor basere seg dels på forskning på yngre minoritetsspråklige lesere, dels på minoritetsspråklige lesere som er vokst opp i det landet de går på skole i og dels på elever som leser på førstespråket.

1.3 Fokusskoler

Innenfor voksenopplæringen er det en gruppe skoler som er med i ett nettverk av fokusvirksomheter knyttet til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Innenfor skolene som er med i utvalget er det 11 fokusskoler. NAFO ble etablert i 2004 med bakgrunn i Regjeringens strategiplan: "Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009". NAFO arbeider med kompetanseheving, nettverksbygging og utviklingsprosjekter for å fremme inkludering og likeverdig opplæring i barnehager, skoler og voksenopplæringsinstitusjoner. NAFO har siden starten ønsket å arbeide skolenært og har nasjonale nettverk av fokusvirksomheter innen barnehager, grunnskoler, videregående opplæring og voksenopplæring.

Med fokusvirksomhet menes en barnehage, skole eller voksenopplæringsinstitusjon som:

- *er kommet langt i arbeidet med å være en flerkulturell skole der personalet, inklusive ledelsen, ser dette perspektivet som sentralt*
- *er villig til å bruke tid på kompetanseoppbygging på feltet både internt og utadrettet*
- *kan skape nettverk med andre virksomheter og er villig til å være et godt eksempel.*

(NAFO 2011)

I kontakt med NAFO opplyses det at fokusvirksomheter blir utpekt av utdanningsdirektøren ved fylkesmannens kontor i de ulike fylkene. Fokusvirksomheter er skoler og barnehager som allerede har en etablert og god pedagogisk praksis og høy kompetanse i forhold til opplæring av språklige minoriteter og flerkulturell pedagogikk. NAFO og fokusvirksomhetene har en gjensidig kontrakt der NAFO gir kompetanseheving, inviterer til deltakelse i prosjekter, og inviterer til nettverkssamlinger regionalt og nasjonalt. Avtalen om å være fokusskole gjelder i to år. Det viktigste kriteriet for å forlenge avtalen er et ønske om, og en vilje til, å utvikle seg faglig og til å være aktiv i nettverket. (Haugli & Aamodt 2013).

1.4 Begrepsavklaring

I Opplæringslova brukes ikke betegnelsen eksamensrettet grunnskole for voksne, bare grunnskole for voksne. Eksamensrettet grunnskole er imidlertid mye brukt som betegnelse av de som arbeider med grunnskoleundervisning for voksne, noe et raskt søk på nettet bekrefter. I denne studien brukes eksamensrettet grunnskole om grunnskoleundervisning etter opplæringslovas § 4A-1 som har som hovedmål å føre elevene fram til grunnskoleeksamen. I tråd med anbefalingene i NOU 2010: 7 er det valgt å bruke flerspråklig som en betegnelse på elevgruppen i utvalget. Betegnelsen minoritetsspråklig brukes som en statistisk betegnelse. Betegnelsen flerspråklig harmoniserer med det engelske "multilingual" som brukes bl. a. i dokumenter fra EUs organer (ibid). Betegnelsen flerspråklig sier imidlertid ikke noe om hvilket nivå en person er på i de ulike språkene. Begrepene morsmål og førstespråk brukes om hverandre ut fra rent stilistiske valg, som betegnelse for det språket (eller det av språkene) eleven er vokst opp med og identifiserer seg mest med. Som oftest er morsmål eller førstespråk det en person behersker best, men det å være flerspråklig er dynamisk og styrkeforholdene mellom språkene kan variere både over tid og etter hva som er tema og i hvilken sosial kontekst språket brukes i (Myers-Scotton 2006). Når jeg snakker om andrespråk mener jeg et språk som ikke er førstespråket, uten at jeg tar stilling til om det er personens andre, tredje eller fjerdespråk, eller hvilke ferdigheter det innbefatter. Andrespråket vil som regel være det samme som majoritetsspråket i det landet eleven bor.

1.5 Oversikt over oppgaven

Masteroppgaven består av en teoretisk og en empirisk del. Kapittel 2 og 3 tar for seg henholdsvis begrepet leseforståelse og forskning på leseforståelse i skolesammenheng. Kapittel 4 oppsummerer teori og forskning på leseforståelse sett i et skoleperspektiv og inneholder masteroppgavens endelige forskningsspørsmål. Kapittel 5 tar for seg metode og inneholder beskrivelse av utvalg, av de ulike komponentene i undersøkelsen og faktoranalyse av enkelte måleinstrumenter. I kapittel 6 presenterer jeg resultatene fra den empiriske undersøkelsen. Drøftingen av resultatene presenteres i kapittel 7, før jeg i kapittel 8 gir en oppsummering, drøfter pedagogiske implikasjoner av funnene og antyder behov for videre forskning.

2 Leseforståelse – teorier og komponenter

I dette kapittelet gis en teoretisk bakgrunn for leseforståelse og definisjoner av sentrale begreper. Selv om elevgrunnlaget i undersøkelsen utelukkende består av minoritetsspråklige elever er det teoretiske utgangspunktet for oppgaven basert på generell forskning om lesing og leseforståelse. Leseprosessen ser ut til å være grunnleggende lik for de som leser på morsmålet og de som leser på et andrespråk (Chen, Geva, & Schwartz 2012: 1799; Verhoeven & van Leeuwe 2012: 1806f). I presentasjonen av empirisk forskning refereres det, så langt det er mulig, til forskning som inkluderer elever som undervises på andrespråket. I tillegg prioriteres presentasjon av forskning som omhandler som elever er på mellomtrinnet eller lenger ut i skoleløpet.

2.1 Leseforståelse

Ulike tilnærminger til leseforståelse kan illustreres ved et klasserom der elevene som presenteres i denne oppgaven leser fagtekst sammen med læreren sin. Elevenes forståelse av teksten som leses påvirkes blant annet av individuelle forskjeller som avkodingsferdigheter, arbeidsminnekapasitet, språkforståelse, bakgrunnskunnskap og generelle kognitive evner. Forståelsen påvirkes også av forhold ved teksten, som tekstens tema, begreper brukt i teksten, tekstens struktur, koherens og sjanger (Bråten 2007b; Snow & Sweet 2003). I klasserommet er ikke leseren alene. Det er en lærer der, og det er andre elever som leser samme tekst, eller tekster om det samme temaet. I et slikt klasserom er lesing både en individuell kognitiv prosess som foregår hos den enkelte eleven, samtidig som læreren på ulike måter kan bidra til at lesingen også blir en kollektiv prosess gjennom samarbeid og dialog om teksten.

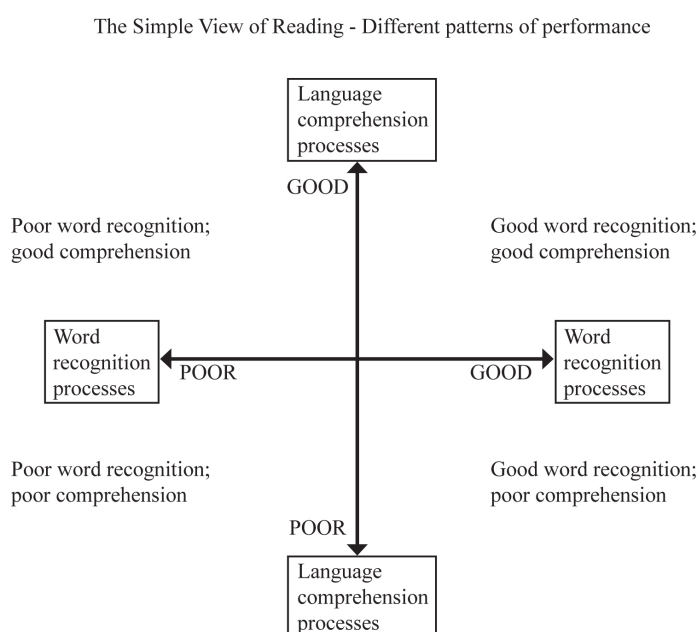
Tradisjonelt har det vært et skille mellom kognitive modeller som forklarer leseforståelse som kognitive prosesser i et lukket system, og mer interaktive modeller som også inkluderer aktiviteten lesingen er en del av og konteksten den foregår i (Anmarkrud 2009). Det er i dag en økende forståelse av at disse modellene ikke står i motsetning til hverandre, men supplerer hverandre. For å forstå hvordan god leseforståelse kan fremmes gjennom undervisning er det viktig å forstå både de kognitive prosessene som foregår hos den enkelte eleven og klasseromskonteksten som undervisningen foregår innenfor.

I denne oppgaven presenterer jeg derfor representanter for begge disse teoretiske tradisjonene. Kintsch' Construction-Integration modell (CI modellen) presenteres som en representant for de kognitive modellene, og den heuristiske modellen til The RAND Reading

Study Group (RRSG) presenteres som representant for de interaktive modellene. Aller først presenterer jeg The Simple View of Reading (SVR) (Gough & Tunmer 1986). SVR er allment akseptert som en grunnleggende beskrivelse av hva lesing er og brukes ofte i forskning på leseforståelse.

2.1.1 The Simple View of Reading

The Simple View of Reading (SVR) beskriver lesing som produktet av avkoding og språkforståelse (Hoover & Gough 1990). Avkoding handler om å kjenne igjen skrevne ord og krever at en kjenner språkets fonemer (språklyder) og grafemer (skrifttegn) og fonem-grafem korrespondansen. Å avkode er enkelt sagt å kunne trekke sammen lydene som bokstavene representerer til ord. Språkforståelse eller lingvistisk forståelse er ferdighet i å forstå språket muntlig. Relasjonen mellom avkoding og språkforståelse er ikke additiv, men resultat av en multiplikasjon. Hvis verdien til en av faktorene er null, blir også produktet null og det oppstår ingen leseforståelse. Illustrasjonen under viser ulike hvordan ulike aspekter av leseforståelse kan beskrives ut fra SVR. De som leser på førstespråket sitt og har gode avkodingsferdigheter, vil befinne seg i øvre høyre kvadrant av illustrasjonen. Elever og andre som leser på andrespråket vil plassere seg vertikalt etter hvor god språkforståelse de har på andrespråket. Hvis avkodingsferdighetene er gode, vil leseforståelsen øke i takt med bedre språkforståelse. Hvis avkodingsferdighetene er lave, vil ikke nødvendigvis leseforståelsen øke, selv om språkforståelsen øker.



Figur 2 (Rose 2009: 40) Illustrasjon av ulike leseprofiler, ut fra The Simple View of Reading

Avkoding kan te seg nokså ulikt fra språk til språk. Kroatisk har en helt lydrett stavemåte, når man kjenner bokstavens fonem, kan man i prinsippet avkode perfekt. På engelsk er sammenhengen mellom stavemåte og uttale mer utilgjengelig. Norsk staving ligger et sted midt imellom disse to språkene. I forskning der utvalgets andrespråk er engelsk er det derfor viktig å huske at resultatene ikke kan overføres uten videre til norske forhold.

2.1.2 Definisjon på leseforståelse

En mye brukt definisjon på leseforståelse er at *leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med tekst* (Bråten 2007a; Snow & Sweet 2003).

Det å utvinne eller hente ut mening fra tekst dreier seg om å finne meningen som forfatteren har lagt ned i teksten, noe som krever at leseren gransker teksten nøye. Bråten understreker at det ikke er likegyldig hva slags forståelse en leser tar med fra teksten, den skal være hentet ut og skapt ut fra en gjennomføring av teksten (Bråten 2007a). Hensikten er å få meningen som forfatteren har lagt ned i teksten klart for seg. Leseforståelse innebærer likevel mer enn å forstå forfatterens mening, det innebærer også å skape eller konstruere mening ut fra teksten. For å kunne konstruere mening fra teksten forutsettes det at leseren både må gjennomføre og samhandle med teksten. Den kunnskapen leseren har hentet ut fra teksten skal sammen med den kunnskapen leseren allerede har om temaet og om verden, veves sammen, slik at ny forståelse og kunnskap konstrueres (Anmarkrud 2009). Bakgrunnskunnskap brukes som samlebetegnelse for ulike kategorier av kunnskap som leseren bringer med seg til teksten.

2.1.3 Bakgrunnskunnskap

Alexander og Jetton drøfter i sin artikkel *Learning from text* (2000) leseforståelse ut fra forhold ved leseren, teksten og konteksten. De hevder at leserens bakgrunnskunnskaper har mer å si for leseforståelsen enn andre forhold de drøfter i artikkelen, som tekst eller sosiokulturelle rammer. I følge McKeown, Beck og Blake (2009: 219) viser majoriteten av studier som undersøker bakgrunnskunnskapenes effekt på leseforståelse, at leseforståelsen øker når bakgrunnskunnskapene styrkes.

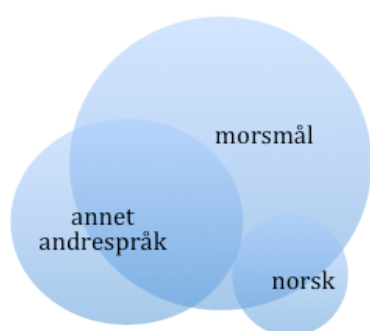
Alexander og Jetton fokuserer på tre delvis overlappende kategorier bakgrunnskunnskap.

1) Lingvistisk kunnskap som omfatter vokabular, tekststruktur og sjanger. Dette er en kategori kunnskap som vil overlappe med innholdet i begrepet språkforståelse. 2) Kunnskap fra hverdagserfaringer. 3) Fagkunnskap (subject matter), som igjen deles opp i emnekunnskap (domain knowledge) og temakunnskap (topic knowledge).

Lingvistisk kunnskap

Lingvistisk kunnskap består av vokabularkunnskap, kunnskap om tekststruktur både på setningsnivå og tekstnivå, og sjangerkunnskap.

Vokabular er enkelt sagt hvor mange ord en person kan forstå og bruke. Flerspråklige har gjerne et totalt vokabular som overstiger vokabularet på det språket man kan best. Det er heller ikke uvanlig å sette inn ord fra ett språk inn i en setning på et helt annet språk (kodeveksling) (Myers-Scotton 2006; Utdanningsdirektoratet/Europarådet 2011). Vold Lexander (2011) viste blant annet at flerspråklige gjerne kodeveksler, men samtidig bruker ulike språk i ulike situasjoner og til ulike formål. En persons vokabular, både på første og andrespråket kan ha svært ulik profil, det kan dekke et fag eller domene² godt, og andre fag eller domener ikke i det hele tatt. Figur 2 er en illustrasjon av en tenkt flerspråklig persons vokabular.



Figur 2: Illustrasjon av overlappende vokabular hos flerspråklige

Introduksjonsordning og *saksbehandler* kan være ord nyankomne lærer på norsk og som de ikke har ord for i sine andre språk. Elever som har liten eller ingen skolegang må ikke bare lære andrespråkets vokabular når de begynner på skole i et nytt land, men også lære mange av de begrepene som en vanligvis ikke møter utenfor skolen. Golden (2009: 37) definerer begrep som en abstrakt forestilling som kan leksikaliseres gjennom ord. Mange som har norsk som andrespråk vil ha hatt ulike muligheter til å danne begreper de møter i skolefagene på førstespråket (Refsahl 2012).

Det andre området innenfor lingvistisk kunnskap er tekststruktur. Å kjenne til et språks tekststruktur innebærer å vite hvordan grammatikk og syntaks påvirker meningen i setninger

² Her er domene brukt slik det er i *Det felles europeiske rammeverket for språk*

og tekst (Refsahl 2012). Kjennskap til syntaks og språkstruktur kan hjelpe med å avgjøre et ords betydning. Katz, Baker, and MacNamara (1974) viste at barn på to år kunne skille mellom egennavn og fellesnavn ut fra grammatikalske signaler i muntlige setninger på morsmålet. Nagy, McClure og Mir (1995) fant gjennom en undersøkelse at andrespråkslesere med ulik språkkompetanse av og til brukte førstespråkets syntaks for å finne betydning av ukjente ord når de leste på andrespråket. De som var gode til å lese på førstespråket støttet seg mer på førstespråkets syntaks enn de som ikke leste så godt på førstespråket. Hvor godt de leste på andrespråket hadde mindre innflytelse på dette.

Tekststruktur over setningsnivå handler om sammenheng mellom setninger og avsnitt i en tekst. Tekster er lettere å forstå når de har god indre sammenheng eller koherens (Britton & Gülgöz 1991; Reichenberg 2007). Dette er spesielt viktig når leseren har lite bakgrunnskunnskap (Graesser, McNamara, & Louwerse 2003). Graesser og kolleger viser at forståelse på ordnivå er bare en del av leseforståelsen. Å få sammenheng i en tekst handler også om de slutningene som kreves for å forstå hvilket substantiv som erstattes av et pronomen eller at et nytt substantiv erstatter og utdyper et tidligere substantiv. Det handler også om å forstå sammenhengen i en argumentasjon eller tekstens hovedpoeng.

Forfattere kan gjøre sammenhengen i teksten mer eller mindre tydelig. Dermed påvirker de hvor lett eller vanskelig det er for lesere å oppnå forståelse av teksten. Det viser seg at i såkalte lettleststekster er det ofte kortet så mye ned på antall ord at det går ut over de ordene (konjunksjoner, subjunksjoner og adverb) som skaper koherens i teksten. Dette resulterer i lettleststekster som er vanskeligere å forstå enn originaltekstene (Reichenberg 2007: 85). Det tredje området under lingvistisk kunnskap er sjangerkunnskap. Kunnskap om ulike sjangere vil hjelpe leseren til å organisere og prosessere teksten på en måte som gjør teksten lettere å forstå (Anmarkrud 2007; Vellutino 2003: 63). Elever som har god kjennskap til lærebøker og forklarende tekst vil forvente noe annet av en slik tekst enn en fortellende tekst, og vil kunne legge opp arbeidet med teksten på en annen måte. Forventningene til teksten vil også være med på å aktivere passende bakgrunnskunnskap (Bråten 2007b). Ved lesing av eventyret om Rødhette vil bakgrunnskunnskap om sjangeren eventyr være mer relevant enn for eksempel biologisk kunnskap om ulv og om skogen som biotop.

Kunnskap fra hverdagserfaringer

Kunnskap fra hverdagserfaringer utgjør en stor del av det vi vet om verden. I følge Prawat (1989) er kunnskap fra hverdagserfaringer mindre tilgjengelig for refleksjon, da de er mer implisitte en eksplisitte og samtidig knyttet til personlig erfaring. Ny kunnskap fra skolen som er i konflikt med personlig erfaring vil av den grunn møte motstand. Dette er særlig kjent

innen fag som naturfag og matematikk, men gjelder for alle fag (Alexander & Jetton 2000). Spesielt for lærere som underviser elever med lite eller avbrutt skolegang vil det være nyttig å forstå samspillet mellom kunnskap fra elevenes hverdagserfaringer og det de skal lære på skolen. For alle elever, men spesielt for de med lite skolegang, er det viktig å trekke inn kunnskap fra hverdagserfaringer. Refsahl (2012) siterer en lærer på en videregående skole som sa: ”Vi må lære elevene våre at det som står i naturfagboka, faktisk finnes i virkeligheten”. Aktivisering av kunnskaper fra hverdagserfaringer er nettopp å skape en bro mellom skolebøkene og det virkelige livet. For en del elever vil det handle om å anerkjenne de hverdagserfaringene de har som relevante for skolearbeidet. En del elever, både på grunnskole for voksne og i vanlig skole kan ha andre og kanskje mindre varierte hverdagserfaringer enn det som regnes normalt i majoritetssamfunnet. I PISA undersøkelsene regnes det med at ulik tilgang til de ulike typene av sosioøkonomisk kapital bidrar til å skape ulikheter i skoleprestasjoner (R V Olsen & Turmo 2010: 209ff). CORI³ (Guthrie, Wigfield, & Perencevich 1997) er et undervisningsopplegg som legger vekt på å skaffe elevene førstehåndserfaringer med temaet de skal lære om. Eksempler på dette er at elevene tas med på relevante utflukter eller at det plasseres et akvarium i klasserommet når de skal lære om fisk og livet under vann.

Fagkunnskap

I forskning om aktivisering bakgrunnskunnskap er det ofte fagkunnskap eller kunnskap fra hverdagserfaringer det er snakk om. Fagkunnskap kan deles i emnekunnskap og temakunnskap. Emnekunnskap er breddekunnskap om et emne som også innbefatter kjennskap til hvordan man skriver og snakker om faget. Temakunnskap er dybdekunnskaper om et tema innenfor fagområdet. I et normalt skoleløp vil læreplanen for ulike trinn sørge for en viss utvikling i fagkunnskapene, slik at elevene har noe bakgrunnskunnskap når de starter på et nytt tema (Kunnskapsdepartementet 2006). Ikke alle elever har like relevante emne eller temakunnskaper om det som skal undervises i. Skolen må da på ulik måte sørge for å bygge opp relevante bakgrunnskunnskaper knyttet til tema elevene skal lære om.

Leseforskere er som sagt enige om at leserens bakgrunnskunnskap er sentrale i leseforståelsesprosessen. Komponenter som vanligvis regnes med blant bakgrunnskunnskaper er nå gjort rede for (Alexander & Jetton 2000; Bråten 2007b). Hvorfor bakgrunnskunnskapene er så viktige i forståelsesprosessene kommer tydelig fram i Kintsch’ Construction-Intergration modell som presenteres under.

³ se fotnote 3

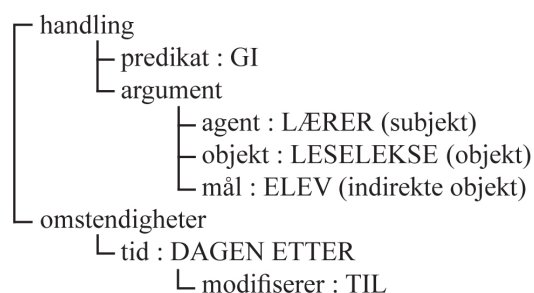
2.1.4 Kintsch' Construction-Integration modell

Av kognitive modeller som beskriver leseforståelse er Kintschs Construction-Integration Model (CI modellen) (Kintsch 1998, 2004) den mest sentrale og best empirisk underbygde modellen (Anmarkrud 2009; Graesser 2007). Modellen er med på å bygge opp under den definisjonen av leseforståelse som er presentert og forklarer de underliggende prosessene som bidrar til leseforståelse.

I følge Kintsch (2004) er leseforståelse noe som oppstår i et kontinuum mellom mer umiddelbar og ubevisst persepsjon og mer analytisk tenkning som må til når en står overfor et problem. En leser som kan avkode godt og har god språkforståelse vil stort sett kunne lese en passende tekst og utvinne mening av den (forstå den) relativt automatisk. Dette skjer gjennom en "constraint satisfaction process" der alle assosiasjoner som bringes opp av teksten og leserens bakgrunnskunnskaper ut fra hensikten med lesingen, helt automatisk siles for å komme fram til et resultat som gir mening. Hvis mening ikke oppnås gjennom denne automatiske prosesseringen, må leseren ty til bevisst prosessering og problemløsning.

Kintsch sier at tekst representeres hos oss på tre nivåer. Det laveste nivået er bildet vi får gjennom sansene, det kan være både det konkrete bildet av hvordan siden med bokstavene ser ut, men det kan også være et mentalt bilde vi konstruerer om det teksten beskriver. Det neste nivået er det verbale, det vil si ord, setninger, syntaks og diskurs. Kintsch kaller vår mentale representasjon av dette nivået for "surface-level memory". Det verbale nivået består av proposisjoner. Proposisjoner er en lingvistisk enhet bestående av predikat - argument skjema. Hver proposisjon målbærer en ide. En setning kan bestå av en eller flere proposisjoner, og setningen får mening ved at ideene i proposisjonene kombineres med syntaktisk informasjon fra setningen. Dette setningsnivået kaller Kintsch tekstens mikrostruktur. Figur 3 er et eksempel på en setning som er delt opp i proposisjoner følger:

Læreren gir elevene leselekse til dagen etter.



Figur 3 Setning delt i proposisjoner inspirert av Kintsch (1998:38)

Det Kintsch betegner som omstendighetene vil ofte bestå av tids eller stedsledd. For å forstå handlingen må man ikke bare forstå de enkelte ordene, men også informasjon fra syntaksen i setningen. Norsk er et SVO-språk med forholdsvis rigid ordstilling i forhold til andre språk. Opplysninger som man i andre språk som for eksempel tysk eller kroatisk, får gjennom kasusendinger, får man i norsk ved å se på ordets stilling i setningen (Berggren & Tenfjord 1999).

For å hente ut mening i en tekst må man i tillegg ta med informasjon fra makrostrukturen som er tekstens sjanger eller retoriske struktur. Kintsch beskriver forståelsesprosessen som en reise fra kaos til mental orden. Ide-elementer fra tekstens mikrostruktur og leserens hensikt med å lese, får assosierte elementer fra leserens bakgrunnskunnskap og erfaringer til å aktiveres i form av et såkalt assosiativt nettverk sammen med ideene fra teksten (1998: 4). Denne prosessen ser Kintsch på som bottom-up. Det er helt tilfeldig hva som aktiveres, det er ikke et resultat av bevisste valg. Det som driver prosessen og samtidig også bestemmer hvilke ideer og assosiasjoner som ikke slipper til, er som nevnt en constraint – satisfaction prosess, en utsilingsprosess der det som ikke passer inn i meningsskapingen undertrykkes.

Mikro og makrostruktur danner til sammen det Kintsch kaller tekstbasen.

Kintsch hevder at samarbeidsvillige og oppmerksomme lesere vil ha omtrent den samme forståelsen av tekstbasen, noe som antas å forutsette ”normal-lesere”. En normal-leser har adekvate avkodingsferdigheter, god språkforståelse og leser en tekst han har tilstrekkelig bakgrunnskunnskap for å forstå. Hvis en elev har dårlig skriftkompetanse vil forståelsesprosessen kunne bryte sammen allerede før teksten kan representeres i hans oppfatning på det laveste planet. Hvis eleven er dårlig til å avkode, har manglende kjennskap til vokabular og mistolker syntaktisk informasjon vil forståelsen kunne bryte sammen på det verbale nivået. Hvis eleven har kjennskap til historie som fag, vil han vite at mange tekster innenfor historiefaget er opptatt av årsak og virkning. Da vil prosessering av informasjon fra tekstens sjanger, det Kintsch kaller makrostruktur, bygge opp under tekstforståelsen.

Når en leser har gjennomført teksten (alle tre nivåer) og forståelsesprosessen ikke er brutt sammen, har leseren hentet ut mening. Med bakgrunn i Kintschs CI modell kan det sies at han har fått tilgang til tekstbasen, semantisk representert i hans oppfatning som ideer om hva teksten handler om. Dette er en nødvendig del av leseforståelse, og kanskje det som i dagligtale oppfattes som å forstå en tekst. Skolen kan imidlertid ikke være fornøyd om elevene når fram til en semantisk representasjon av tekstbasen. Målsetningen, som også kommer tydelig fram i definisjonen av leseforståelse, er at elevene skal skape mening i samhandling med teksten. Med Kintsch sine ord, de skal integrere mening fra teksten med

egne bakgrunnskunnskaper og konstruere en situasjonsmodell fra teksten. Kintsch presenterer kunnskap som et nettverk av proposisjoner i et kunnskapsnett (knowledge net) (1998: 74). Informasjon fra teksten skal integreres i leserens eksisterende kunnskapsnett og forbindelser konstrueres mellom det leseren kan fra før og nye ideer fra teksten. Det er først da at det blir læring fra tekst, lærdom som kan brukes i nye situasjoner. For at en leser skal oppnå leseforståelse, det vil si konstruere en situasjonsmodell, stilles det store krav til leserens avkoding og bakgrunnskunnskap (lingvistisk kunnskap inkludert) (Kintsch 1998: 282ff). Med leseforståelsesprosessen forklart på denne måten er det lett å se bakgrunnskunnskapenes betydning for leseforståelse. Men når bakgrunnskunnskap er så viktig for elevers leseforståelse gir det også klare utfordringer for lærerne. Elever kommer ikke til skolen med et felles sett av bakgrunnskunnskaper, aller minst elevene i eksamensrettet grunnskole for voksne.

2.1.5 Leseforståelse som «top-down» eller «bottom-up» prosesser

Det er stor enighet om at bakgrunnskunnskap er viktige for leseforståelse, men det er noe uenighet om denne kunnskapen er del av top-down prosesser eller bottom-up prosesser. Forskning på lesing på andrespråket har tradisjonelt sett på bakgrunnskunnskaper som del av en top-down prosess og vektlagt hvordan lesernes kulturelle skjema preger forståelsen av tekster fra andre kulturer (Kang 1992; Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey, & Anderson 1982). Skjemaene beskrives som hierarkiske lag der innholdssiden i ord, begreper og ideer lagres. Man tenker at skjemaet utvikler seg ved tilvekst, justering eller restrukturering ettersom hvordan det en lærer passer inn i eksisterende skjema eller bryter med det (Golden 2009). Steffensen, Joag-Dev og Anderson (1979: 11) hevder at en leasers skjema vil legge føringer for forståelsen av konteksten og personene i fortellingen, stemningen og tolkningen av handlingen i så stor grad at det kan medføre feilslutninger om tekstens innhold og ide. Tradisjonelt tenkes som sagt forståelse som en top-down prosess innenfor skjemateori, med skjemaene som et slags mønster som former forståelsen. Kintsch kritiserte denne oppfatningen av skjema som noe som var for rigid til å kunne romme de fleksible og kontekstsensitive prosessene som fører fram til forståelse og viser til empirisk forskning som støtter dette (Kintsch 1998: 94). Kintsch' CI modell er en bottom-up modell, der teksten er det som driver forståelsen. Bakgrunnskunnskaper aktiviseres automatisk og uten noe sensur, og utsilingen av irrelevante assosiasjoner går automatisk ut fra et ønske om å danne mening. Kintsch ser imidlertid også nødvendigheten av en aktiv innsats fra leserens side når forståelse er vanskelig (2004: 1271). De fleste leseforskere er i dag, som Duke, Pressley og Hilden

(2004), er enige om at lesing både er et produkt av bottom-up prosesser og top-down prosesser.

2.2 Leser, tekst, aktivitet og kontekst

I delkapittel 2.1 er det gjort greie for kognitive prosessers betydning for leseforståelse og den enkelte leser har vært i fokus. I dette delkapittelet vil fokus skifte fra den enkelte leser til det som omgir leseren, nemlig teksten, leseaktivitetene og konteksten lesingen foregår i. I denne oppgaven er klasserommet konteksten for lesing. The RAND Reading Study Group (RRSG) forklarer leseforståelse med utgangspunkt i en heuristisk modell bestående av tre gjensidig avhengige dimensjoner; leseren, teksten og aktiviteten lesingen er en del av (Snow & Sweet 2003). De tre dimensjonene er igjen plassert inn i den sosiokulturelle konteksten lesingen skjer innenfor, som altså i denne oppgaven vil være klasserommet.

2.2.1 Teksten

Masteroppgavens tema er lesing av samfunnsfagtekster. Samfunnsfag i grunnskolen består av tre fag, geografi, historie og samfunnskunnskap. Kravene til å lese er høye, som vist i konkretiseringen av hva det betyr å lese i samfunnsfag i LK06:

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk (Kunnskapsdepartementet 2006).

I denne oppgaven er det lesing av tekst som er undersøkt, bilder, film etc. holdes utenfor. Hva karakteriserer en fagtekst i samfunnsfag? Tekstene som brukes i lærebøker inneholder som regel både forklarende (expository) og narrativ tekst. De består ofte av sammensatte tekster med løpende tekst, tekstruter, kart, bilder og diagrammer. Forklarende tekster har en større leksikalsk tetthet (Gaskins 2003; Golden 2009: 86) og er dermed mer innholdstunge enn narrative tekster. Reichenberg (2007: 84) hevder at den innholdsmessige og språklige konsentrasjonen i samfunnsfagsbøker fører til mange utelatte tankeledd i teksten. Dette stiller store krav til elevenes bakgrunnskunnskap. Forklarende tekster må derfor leses på en annen måte enn fortellende tekst. Målet for lærere bør være å gjøre elever oppmerksomme på hva ulike sjangere krever, og å gi dem strategier for å gjennomføre og samhandle med dem (Gaskins 2003: 158f).

Hvenekilde og Golden analyserte tekster i 40 lærebøker i o-fag for grunnskolen på begynnelsen av 1980 tallet. Analysen viste at tekstene var preget av en høy forekomst av

lavfrekvente ord. I historietekstene var det omtrent 64 % av den totale ordmengden ord som en kunne regne som kjente, også for elever som leser på andrespråket. Fagord, ord som en regnet med at lærer ville forklare, utgjorde omtrent 3 %. De resterende 33 % var lavfrekvente ord fra det allmenne ordforrådet som var forholdsvis fagspesifikke⁴. Disse ordene hadde i tillegg ofte en annen betydning i en fagsammenheng enn grunnbetydningen i en ordbok (Golden 1984). Selv om det er en del år siden lærebøkene ble analysert, er det liten grunn til å tro at lærebokvokabularet i dagens bøker er vesentlig annerledes. Det finnes i dag ingen læreverk i samfunnskunnskap som er laget spesielt for elevgruppen i denne undersøkelsen.

2.2.2 Aktiviteten

Hvordan man leser en tekst påvirkes av hensikten med å lese. Man kan lese for å lære, for å gjøre noe, for å la seg underholde eller for å la seg engasjere. En samfunnsfagstekst leses helt annerledes enn man leser en strikkeoppskrift eller en spenningsroman. På skolen leser man for å lære. Beskrivelsen av hva det betyr å lese i samfunnsfag viser hva som blir vektlagt. *”Å kunne lese i samfunnsfag inneber å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar..... for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske”*. I tillegg skal man kunne *”behandle og bruke variert informasjon...”*

Irene Gaskins (2003) startet opp Benchmark School, en skole som støtter ressurssterke elever som strever med å lese til å bli gode lesere. Hennes erfaring er at når elever går god for hensikten med lesingen er det større sjanser for å oppnå leseforståelse. Det er derfor viktig at elevene vet hvorfor de skal lese. Elever som er vant til å lese for å lære fakta utenatt, vil antagelig finne det underlig å lese *for å oppleve kontakt med andre tider*. Gaskins understreker at det er høy korrelasjon mellom tid brukt på lesing av tekst på riktig nivå for eleven og hvor god eleven blir til å lese. Ut fra forutsetningen om passende tekster for den enkelte elev hevder hun at det er viktig å sette av god tid til lesing på skolen. Elevene bør lese både som en forberedelse til oppgaver, men også for å hygge seg. Pressley og Wharton-McDonald (2002) støtter dette, men understreker samtidig at dette ikke er noen snarvei til god leseforståelse. Rikelig tid til lesing fører til bedre leseflyt, ikke automatisk til bedre leseforståelse. Derfor er det viktig å bruke gode leseforståelsesstrategier og samtale rundt teksten i klassen. Transaksjonelle lesestrategier og de samtalene bruk av strategiene fører til i klassene, øker både elevenes leseforståelse og tilegnelse av tekstens innhold (Pressley & Wharton-McDonald 2002). Gaskin (2003) understreker at det må være en progresjon i oppgavene elevene får i tilknytning til tekst. Hvilke oppgaver elevene får, påvirker i stor grad

⁴ 55 % av ordene ble brukt bare i ett av fagene geografi, historie eller fysikk.

hvor gode lesere de blir. Det er derfor viktig at elevene får oppgaver der de ikke bare må gjengi innholdet i teksten, men også blir bedt om å bruke innholdet i nye situasjoner, sammenligne innhold i ulike tekster, analysere og vurdere.

Av aktivitet rundt tekst i klasserommet er det som vist en del elementer som peker seg ut som viktige: å begrunne hvorfor en skal lese en tekst fører til bedre leseforståelse, å gi god tid til å lese på skolen gir bedre leseflyt og derved bedre forståelse og å samtale rundt tekst gir bedre tilegnelse av tekstens innhold. I tillegg viser det seg at en progresjon i oppgavene i tilknytning til tekst gir elevene muligheter til å utvikle seg som lesere.

2.2.3 Konteksten

I følge Pearson (i McVee, Dunsmore, & Gavelek 2005: 540) mistet kognitiv forskning på leseforståelse dominansen utover i 80 årene til fordel for en økende oppmerksomhet på sosiale og kulturelle faktorer som påvirket lesing og skriving (literacy).

Sosiokulturelle kontekstvariabler kan grupperes i tre ulike grupper, kognitive, sosiale og kulturelle (Gaskins 2003: 160). Gaskins nevner klasseromskultur, undervisningsformer og lærerens kunnskap som kognitive variable. Sosiale variabler kan være sosioøkonomisk status, utdanning, religion og holdning til skole og utdanning fra familie og venner. Kulturelle variable er språk, tradisjoner og verdier. Alle disse variablene samvirker igjen med variabler hos den enkelte leser, teksten og aktiviteten som teksten inngår i. Alt dette påvirker elevenes lesing og er derfor verdt oppmerksomhet, noe som ikke lar seg gjøre i rammen av en masteroppgave. Oppgaven handler først og fremst om lesing i klasserommet og aktivering av bakgrunnskunnskap, men knytter det som skjer i klasserommet til sosiokulturelle teorier om læring. Igjen vil jeg gjøre et utvalg og konsentrere meg om Vygotskys teorier om hvordan læring foregår. Vygotsky (1978: 86 ff) beskrev hvordan elever kan lære i interaksjon med læreren og med klassekamerater som kan litt mer enn eleven selv. I følge teorien om den nærmeste utviklingssonen foregår læring i et område mellom det eleven klarer å mestre på egen hånd, og det han klarer å mestre ved hjelp av støtte fra læreren eller i samarbeid med andre, mer kunnskapsrike, elever. Sentralt i denne teorien er at all menneskelig læring forutsetter samvær med andre og vekst inn i omgivelsenes intellektuelle liv. Scaffolding (stillasbygging) er i følge Vygotsky den støtten en elev trenger for å mestre en oppgave som han ikke mestrer på egen hånd. Tanken er at eleven trenger et solid stillas som støtte i begynnelsen, gjerne i form av modellering av hvordan en oppgave kan løses. Så kan eleven klare oppgaven i samarbeid med andre, etter hvert vil eleven trenge mindre støtte, og til slutt vil han mestre oppgaven alene.

Sosiokulturell teori, inspirert av Vygotsky, ser læring som situert, noe som medfører at det å lære ses på som en prosess der du blir del av et felleskap og får del i felleskapets måte å snakke, tenke og handle på. På skolen samtaler man om og prøver å forstå og lære av tekst. Forskning viser at samtalene om tekst i skolen ikke er like tilgjengelig for alle, den er lettest tilgjengelig for elever som er vant med denne type samtale (Heath 1982; Strømsø 2007: 40). Både sosioøkonomisk bakgrunn og kulturelle variabler i forhold til lesing og skriving (literacy) vil kunne påvirke elevenes deltagelse i klasseromdiskursen. Først når du får del i felleskapets kunnskap hører du til og kan delta i samtalene som foregår der (Mason 2007). I følge (Gibbons 2006) er det viktig at skolen gir minoritetsspråklige elever eksplisitt undervisning i hvordan man samtaler om de ulike fagene, og modellerer hvilke ord og uttrykk som kan brukes for å snakke om faget. Det fordrer god tid til utforskende samtaler som fokuserer på innhold, på presis begrepsbruk og hvordan man ordlegger seg når man for eksempel skal forklare en årsakssammenheng i historiefaget. Slike samtaler vil være et viktig og nødvendig stilas for å sette elever i stand til å snakke om fag på et nytt språk. Forskning viser også at det er stor forskjell på samtalene i klasserommet. Pressley og Wharton-McDonald (2002) hevder at prototypen på en oppgave i tilknytning til tekst er å svare på spørsmål som læreren stiller ut fra teksten. Dette innebærer ofte lærer-initierte spørsmål med elevsvar som evalueres før en går videre til neste spørsmål. Dette omtales på engelsk som Initiation – Response – Evaluation (I-R-E), noe som resulterer i en passivisering av elevene (Anmarkrud 2009; Gibbons 2006). Applebee, Langer, Nystrand og Gamoran (2003) fant resultater som kan tyde på at forståelse av vanskelig tekst øker når samtalen rundt teksten har en I-R-R-R-R struktur, altså ikke spørsmål og svar, men en samtale der nye innlegg kommenteres av fler. Samtalene må diskutere meningen i teksten, og ikke bare etterspørre fakta, men hvordan teksten kan forstås. Flere studier bekrefter dette (McKeown et al. 2009).

Jeg har tidligere nevnt at når lesingens hensikt er å lære, må man regne med at forståelsesprosessene er tyngre. For elevene i utvalget kan det være grunn til å anta at forståelsesprosesser ved lesing av fagtekst ofte bryter sammen, også fordi de undervises på et språk som de enda ikke behersker godt. Dette fører til behov for en aktiv og villet innsats for å oppnå leseforståelse (Kintsch 2004: 1271; Sinatra & Mason i Mason 2007: 2). Skolens undervisning bør befinne seg i den sonen der forståelsesprosessen bryter sammen, det er der læring skjer (Kintsch 2004: 1271). For å kunne hjelpe elever som strever med å oppnå leseforståelse, har det vært forsket på hva gode lesere gjør for å forstå tekst. Det viste seg at de hadde en aktiv tilnærming til teksten og brukte ulike forståelsesstrategier når teksten var

vanskelig (Block & Duffy 2008; Pressley & Wharton-McDonald 2002). Gode lesere har gjerne lært strategiene implisitt, strategiene er en del av bakgrunnskunnskapene deres som aktiveres når det er behov. Hvis lesestrategier skal bli en del av bakgrunnskunnskapen for mindre gode lesere, ser det ut til å måtte læres eksplisitt. Forskning viser også at tar forholdsvis lang tid å lære (Anmarkrud 2009: 79; Pressley & Wharton-McDonald 2002). Ulike tilnærminger som inkluderer elevene i et læringsfellesskap hvor det brukes strategier som inkluderer aktivering av bakgrunnskunnskaper er prøvd ut i mange klasserom. Blant disse er Resiprok undervisning (Palincsar 2003), Question the Author (McKeown et al. 2009), Transaksjonell strategiundervisning (Pressley & Wharton-McDonald 2002), og Begrepsorientert leseundervisning (Guthrie et al. 1997) sentrale. I følge Graesser (2007) har strategier kun en plass i Kintschs CI modell som en del av leserens bakgrunnskunnskap som aktiveres automatisk og ubevisst, drevet av teksten. Bakgrunnskunnskaper har imidlertid en rolle både i bottom-up prosesser som noe som automatisk aktiveres og i top-down prosesser som en del av en strategi for å forstå tekst⁵.

2.3 Forskning på avkodingsferdighetenes og bakgrunnskunnskapenes betydning for leseforståelse

I dette delkapitlet vil avkodingsferdighetene og bakgrunnskunnskapenes innflytelse på leseforståelse belyses. Dermed kommer vi nærmere inn på det som er oppgavens tema

2.3.1 Avkodingsferdighetenes betydning for lesing på andrespråket

Det har vært diskutert om SVR (the simple view of reading) også kan belyse leseforståelse på et andrespråk. Ut fra flere longitudinelle studier med til dels store utvalg konkluderte konferansen *Language and Reading Comprehension for Immigrant Children* (LARCIC) i Toronto i 2009 med at SVR også kan forklare hva det er å lese på et andrespråk (Chen et al. 2012). Dette ble også bekreftet i en metastudie av Melby-Lervåg and Lervåg (2011). I metastudien sammenlignet de blant annet avkoding på første og andrespråket og fant moderat til sterk korrelasjon. Alder⁶ ikke hadde vesentlig innflytelse på dette. Det betyr at det er en sammenheng mellom avkodingsferdigheter på første og andrespråket. De fant også at avkoding på førstespråket korrelerte med leseforståelsen på andrespråket, men at denne korrelasjonen minket ettersom elevene ble eldre.

⁵ Se 2.1.5

⁶ Aldersspenn i undersøkelsene var fra 5:6 til 10:1 år.

Verhoeven and van Leeuwe (2012) fant i en femårig longitudinell studie (1. til 5. klasse) at avkoding spiller en stor rolle for begynnende lesere, men avtok i betydning i forhold til språkforståelse når elevene kom på mellomtrinnet. I dette utvalget var det både første- og andrespråkselever. Nederlandsk var majoritetsspråket. Det viste seg at utviklingen i avkodingsferdigheter var lik for begge gruppene. Ettersom elevene ble eldre minket innflytelsen fra avkodingsferdighetene, men innflytelsen fra lytteforståelse/lingvistisk forståelse økte. Sammenlignet med andre studier der engelsk var majoritetsspråket, viste det seg at elevenes avkodingsferdigheter predikerte en mindre del av leseforståelsen når andrespråket var nederlandsk. Forskerne antok at dette kunne forklares med at engelsk har en vanskeligere tilgjengelig ortografi. Pasquarella, Gottardo, and Grant (2012) undersøkte leseforståelse, avkoding og vokabular hos elever som var mellom 15 og 16 år gamle. Både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever var med i utvalget. Dette er en av de få undersøkelsene som omfattet en elevgruppe som er sammenlignbar med elevgruppen i denne undersøkelsen. Elevene i utvalget hadde i snitt ankommet Canada for 2,36 år siden. De minoritetsspråkliges resultater i måling av leseforståelse lå mellom ett og to standardavik under de majoritetsspråkliges resultater. Analysen av resultatene for de majoritetsspråklige viste at avkoding og vokabular var to separate faktorer som predikerte leseforståelse. Tilsvarende analyser for de minoritetsspråklige viste at alle tester som målte avkoding og vokabular ladet til en faktor. Forskerne regnet denne faktoren som en generell *engelskspråklig* faktor. Denne sammenhengen mellom generelle språkferdigheter og leseforståelse hos ungdommer som er begynnerlesere på et andrespråk bør undersøkes nærmere slik at undervisning kan tilpasses deres behov (Pasquarella et al. 2012: 498). Konklusjonen i alle studiene er at SVR kan brukes som en modell for å forstå lesing også på andrespråket.

2.3.2 Lingvistisk forståelses betydning for lesing på andrespråket

Lingvistisk forståelse er et begrep som brukes både i SVR og når bakgrunnskunnskaper omtales. I SVR er lesing = avkoding x språkforståelse eller lingvistisk forståelse. I dette delkapittelet presenteres kort studier som omhandler språkforståelsens betydning for elevers lesing og leseforståelse. I de fleste studier som undersøker lesing på andrespråket kommer utvalget av andrespråkselever fra majoritetssamfunnets etablerte minoritetsbefolkning (Droop & Verhoeven 2003). I metastudien til Melby-Lervåg og Lervåg (2011) er kriteriene for å være med i utvalget av andrespråkselever at elevene må bruke to språk daglig, og være eksponert for førstespråket fra minst en av foreldrene. Få studier skiller mellom

andrespråkselever som har vokst opp i majoritetssamfunnet og andrespråkselever som kommer senere i skoleløpet.

Studier av Ardasheva, Tretter og Kinny (2012), Lipka and Siegel (2011) og Lesaux, Rupp og Siegel (2007) viste alle at minoritetsspråklige elever kan gjøre det like godt som, eller bedre enn (Ardasheva et al.), majoritetselevne på skolen når de får mellom fire og syv år på seg. Ardasheva et al., Lesaux et al. og Lipka og Siegel har det til felles at andrespråksutvalget i undersøkelsene er i mindretall på sine skoler, noe som blant annet antas å føre til mer eksponering overfor majoritetsspråket.

Resultatene stemmer ikke overens med norske resultater fra PISA 2009. PISA resultatene viste at elever fra språklige minoriteter skåret dårligere enn majoritetselever i forhold til lesing, både minoritetselever som er født i Norge og de som er født i ett annet land (Roe & Vagle 2010: 90). Vi vet at sosialøkonomiske forhold spiller en rolle for elevers skolerresultater (R V Olsen & Turmo 2010). Om dette spiller en rolle i ulikheten i skolerresultater mellom minoritetsspråklige elever i PISA undersøkelsen og studiene som er presentert overfor, kan ikke avgjøres ut fra opplysninger i artiklene. Det vises for øvrig til undersøkelsen til Collier (1987) som ble presentert innledningsvis. Ungdommer (12 til 15 år) med et normalt skoleløp fra hjemlandet, trengte mellom seks og åtte år etter at de hadde startet skolegang på et nytt språk, før de kom på nivå med majoritetsspråklige klassekamerater. Studier peker i ulike retninger med hensyn til hvordan det går på skolen med elever som undervises på andrespråket. En konklusjon som imidlertid kan trekkes er at minoritetselever trenger mange år med skolegang på et nytt språk før de er på nivå med sine majoritetsspråklige medelever.

2.3.3 Vokabular

Det er avdekket store forskjeller i størrelsen på ordforrådet hos førstespråks og andrespråksbrukere, noe som gir utslag på leseforståelsen (Lervåg & Aukrust 2010). Studier viste at for å forstå tekst må en ha et vokabular på mellom 2000 og 3000 ord (Nation & Waring 1997). Her er det ordfamilie eller rotlemma⁷ som er telt. Utfordringen er imidlertid ikke bare å lære vokabular på andrespråket, men å forstå og velge rett betydning eller nyanse av betydning som er knyttet til ordet i ulike sammenhenger. Nagy (1997) fant, etter å ha undersøkt en større engelsk ordbok, at ordene i snitt hadde 2,3 ulike betydninger knyttet til seg. Ved nærmere analyse kom han fram til at så godt som alle ord i vanlig bruk har flere

⁷ Ordfamilie brukes her om ord som tilhører samme rotlemma, som for eksempel *danser* og *dansens* som begge kommer fra *dans* som rotlemma, det medfører ikke stor forskjell om man teller ordfamilier eller antall rotlemma.

betydninger. Nagy tenkte seg at vi har et mentalt leksikon som et arkiv hvor alle ord og ulike meninger knyttet til ordet blir lagret. Andre, som Kintsch (1998: 76f) pekte på at resultater av assosiasjonstester viser at betydning av ord ikke er lagret i et mentalt leksikon, men i et kunnskapsnett der de er forbundet med hverandre. Kunnskapsnettet har noder (knuter) som er mer eller mindre sterkt forbundet med andre noder i et konsentrisk nett (Kintsch 1998). Bare de nodene som aktiveres når vi leser et ord i en tekst utgjør meningen av ordet leseren har tilgang til der og da. Hvis ordet tilhører en kontekst vi kjenner godt, vil mange noder aktiveres, og vi har en fyldigere mening av ordet enn når konteksten er ny og bare et par noder aktiveres. Vermeer (2001) viste at ordforrådet hos en andrespråkselev ikke bare er mindre, det har også et mindre utbygd semantisk nettverk, med færre assosiative lenker mellom ord. En konsekvens av det er at de som lærer et nytt språk har flest fonologiske responser på assosiasjonstester⁸, noe som tyder på at innlærere har et mindre utbygd ordnettverk eller kunnskapsnett (Meara 2009). Fonologiske assosiasjoner er ikke til noen hjelp når forståelse er målet, men kan derimot føre til store misforståelser.

Lervåg og Aukrust (2010) undersøkte i hvilken grad ferdigheter knyttet til bl.a. vokabular predikerte leseforståelse hos barneskoleelever (2. og 3. klasse) som leser henholdsvis på første og andrespråket. Undersøkelsen gikk over 18 måneder og viste at størrelsen på elevenes vokabular forklarte både den første målingen av leseforståelsen og utviklingen i leseforståelse. Geva og Farnia (2011) undersøkte utvikling i leseforståelse hos barn med engelsk som henholdsvis første og andrespråk over fire år ut fra en utvidet SVR modell. Under språkforståelse skilte de ut vokabular, syntaks og lytteforståelse. De fant, som Lervåg og Aukrust, at vokabular målt i andre klasse predikerte leseforståelse i femte klasse for begge grupper, men i tillegg ble leseforståelsen modifisert av kjennskap til syntaks og muntlig språkforståelse for de som leste på andrespråket. Det tyder på at syntaks er en selvstendig komponent i lesing av andrespråk.

Melbye-Lervåg og Lervågs (2011) metaanalyse av overføring mellom første og andrespråk (cross-linguistic transfer) av bl.a. muntlig språk, noe de spesifiserer som vokabular og lytteforståelse, viste at overføringsverdien mellom første og andrespråket er liten. Vokabular er noe som må læres. Vermeer (2001) viste en tydelig sammenheng mellom ordforråd og hvor ofte ordet forekommer i klasserommet, noe som understreker betydningen av at samtaler

⁸ I assosiasjonstester får man se eller høre ord, og må så fort som mulig oppgi hvilket ord man assosierer med det. Det viser seg at responsene kan deles i tre hovedgrupper: semantiske, fonologiske og idiosynkratiske (private) assosiasjoner.

i klasserommet og lærerens bruk av fagord er viktig. Vermeer viste også at ord ikke blir lært i en tilfeldig rekkefølge. Basisord blir lært først, så superkategorier og subkategorier⁹.

2.3.4 Tekststrukturen betydning for lesing på andrespråket

Tekster kan variere i vanskelighetsgrad, ikke bare etter tema, men også ut fra tekststruktur og sjanger. Kunnskap om tekststruktur innbefatter både kunnskap om grammatikk på setningsnivå og struktur over setningsnivå, på tekstnivå. Kjennskap til grammatikk på morsmålet er en støtte for meningsdanning allerede for små barn. Katz et al. (1974) viste at barn helt ned i to år kunne skille mellom egennavn og fellesnavn. Barna fikk enten høre om en dukke (på morsmålet sitt) at "This is a *zav*" eller "This is *zav*". Dette avgjorde om de trodde *zav* var en type dukke, eller om det var navnet på dukka, noe som viste seg når de senere snakket om dukka. De brukte informasjon om bestemt/ubestemt form til å avgjøre hva slags ord *zav* var. For å få tilsvarende hjelp av grammatikken når man leser på andrespråket kreves det god oversikt over andrespråkets grammatikk.

Tekststruktur over setningsnivå handler om tekstens koherens. I følge Liberg kan en mening i en tekst være mer eller mindre innpakket. Hun illustrerte dette ved begrepet solformørkelse. Meningen i begrepet går her fra å være lett tilgjengelig til å være mer innpakket: solen blir mørk - solen blir formørket – solen formørkes – solformørkelse (Liberg, af Geijerstam, & Folkeryd 2007). Typisk for fagboktekster er at meninger er mer innpakket enn i narrative tekster. Reichenberg (2007) undersøkte om samfunnskunnskapstekster ble enklere å forstå dersom strukturelle trekk i tekstene ble endret. Hun tok utgangspunkt i tidligere forskning og endret to tekster i forhold til stemme og kausalitet. I de opprinnelige tekstene var forfatteren nærmest fraværende. For å øke forfatterens nærvær i teksten, kan teksten endres slik at det blir færre passivkonstruksjoner, mer talespråklige trekk, dialog mellom personer som opptrer i teksten og spørsmål direkte til leseren. Alt dette er med på å gi en tekst stemme (Reichenberg 2007: 94). Forfatteren kan for eksempel starte et avsnitt med et spørsmål, som Reichenberg gjorde i en av de omarbeidede tekstene: "Visste du at klimaket i Nordafrika ändrade seg för 10 000 år sedan?" (ibid). I tillegg gjorde hun den indre sammenhengen i teksten tydeligere. Implisitt informasjon ble gjort eksplisitt, og bindeord som derfor, ettersom og fordi ble satt inn for å tydeliggjøre årsaksforhold.

Til studiet laget hun tre versjoner av tekstene, en med forsterket kausalitet, en med tydeligere stemme, og en med begge elementene innebygd. Originaltekstene var også med i undersøkelsen. I utvalget var det over 800 elever på syvende årstrinn. Omtrent 50 % av

⁹ For hierarkier i forhold til ord, se (Golden 2009)

elevene hadde en minoritetsspråklig bakgrunn. Leseforståelsen ble testet ved at de skulle svare på spørsmål etter lesingen. Gruppene som hadde lest originaltekstene skåret lavest, både de med majoritets- og minoritetsspråklig bakgrunn. For originalteksten, stemme-teksten og kausalitet-teksten var det en statistisk signifikant forskjell i resultatet når en sammenlignet elever med majoritets- og minoritetsspråklig bakgrunn. Derimot var det ingen signifikant forskjell mellom første- og andrespråkselevens resultater på leseforståelsesprøven når gruppene leste den kombinerte stemme-kausalitet-teksten. Reichenberg fant at forskjellene i leseforståelse mellom minoritetsspråkselever og majoritetsspråkselever kunne reduseres ved at stemme og tydeligere kausalitet legges inn i samfunnsfagtekster. Dette står i kontrast til hva som vanligvis gjøres i lettlestversjoner. Pretorius, Hvenekilde og Reichenberg (Reichenberg 2007: 85f) har i uavhengige undersøkelser sett på lettlestbøker i samfunnsfag. Alle tre fant færre eksplisitte uttrykk for årsakssammenheng eller kausalitet i de omarbeidede tekstene. Hvenekilde og Reichenberg fant begge at tekstene var preget av korte setninger og korte ord. Da Reichenberg sammenlignet svake førstespråklige elever leseforståelse av henholdsvis originaltekst og lettlestversjon, var det ingen økt forståelse ved lesing av lettlest versjonen. Pretorius pekte på at en høyere grad av utelatte tankeledd førte til at det ble vanskeligere for elevene å trekke slutninger, det stilte større krav til elevenes forkunnskaper. Forskning som denne viser at forhold i teksten betyr mye for lesere som strever med leseforståelse. Det viser også at det man intuitivt kan være fristet til å tro, at korte ord og setninger gir en tekst som er lettere å forstå, ikke stemmer. Teksten er da kanskje lettere å avkode, men samtidig vanskeligere å forstå.

2.3.5 Fagkunnskap: emnekunnskap og temakunnskap

Freebody and Anderson (1983) undersøkte i flere eksperimenter forholdet mellom temakunnskaper (skjematilgjengelighet), vokabular og tekstens koherens i samfunnsfagtekster for elever i sjetten klasse. Utgangspunktet var en teori om interaksjon mellom disse tre komponentene i elevenes leseforståelse. De forventet at hvis en av komponentene ikke bidro til leseforståelse, så ville det være mulig å kompensere ved hjelp av de andre komponentene. I det første eksperimentet ble de to komponentene vokabular og tekstbinding variert. I det andre varierte de vokabular og temakunnskaper. De fant ingen tegn til at elever kunne kompensere for lav koherens i en tekst, ukjent vokabular eller manglende temakunnskaper selv om de to andre komponentene som inngikk i eksperimentet ble lagt innenfor mestringsområdet til elevene. Variasjoner i kvaliteten på tekstens koherens var det som gav minst utslag på leseforståelsen, mens variasjoner på aksene lett/vanskelig vokabular

og kjennskap til/ikke kjennskap til det tema teksten handlet om gav større utslag. De fant at manglende bakgrunnskunnskaper for det teksten handlet om, førte til at ferdigheter knyttet til vokabular og tekstbinding ikke ble brukt.

Samuelstuen and Bråten (2005) undersøkte den relative innflytelsen som avkoding, emnekunnskaper og bruk av lesestrategier har på ungdomsskoleelevers lesing av fagtekst i samfunnskunnskap. De fant at forskjeller i bakgrunnskunnskap var den sterkeste prediktoren for leseforståelse. Ordavkodingsferdigheter predikerte leseforståelse også i denne aldersgruppen.

Rydland et al. (2012) målte både avkoding, forkunnskaper (prior topic knowledge) og vokabular hos flerspråklige elever på 5.trinn. Både vokabulardybde (klassifikasjoner, og synonymer) og ferdigheter i bruk av tekstbindere (fordi, mens, likevel, etc.) ble målt. Samspillet mellom vokabulardybde og forkunnskaper kunne tyde på at manglende utbygd vokabular var en hindring for bruk av forkunnskaper (Rydland et al. 2012: 479). Resultatet forøvrig viser at forkunnskaper innenfor tema var den sterkeste prediktoren for leseforståelse.

2.3.6 Påvirkning fra sosiokulturelle forhold

Cummins presenterte en syntese av internasjonal forskning på hva som oppnås av elever som tar sin utdanning på andrespråket og diskuterte hvilke faktorer som spiller inn. I tillegg til faktorer direkte knyttet til prosesser og komponenter i lesingen, fant han også at sosiokulturelle forhold spiller inn. Studier viste at skolens økonomi influerte sterkt både på andrespråkselever tilegnelse av engelskferdigheter og resultater i andre skolefag. (Cummins 2011). En del andrespråkselever tilhører grupper med mindre prestisje i storsamfunnet. Cummins fant at slike sosiokulturelle maktforhold også kunne sies å være en av årsakene til dårlige skolerresultater, noe som bekreftes av flere (Escamilla 2009: 437). Forskning på resultatene fra PISA undersøkelsene bekreftet også at elevenes sosioøkonomiske status er en prediktor for resultater i lesing, både på første og andrespråket. (R V Olsen & Turmo 2010). Holdningen til grupper av elever spiller ikke bare en rolle i storsamfunnet, men også i klasserommene. Gibbons (2006) diskuterte blant annet forskjellen på diskursen i klasserom med henholdsvis majoritets- og minoritets elever. Ulike studier viste at det ble spurt langt flere I-R-E¹⁰ spørsmål i minoritetsklasserom. I majoritetsklasserommene ble det stilt langt flere spørsmål som førte til en samtale der elevene deltok aktivt. På denne måten fikk minoritets elevene færre muligheter til å delta i en samtale på skolen enn majoritets elevene.

¹⁰ Initiative – Respons – Evaluation

2.4 Oppsummering

I dette kapittel er det presentert både kognitive prosesser og ulike komponenter som bidrar til god leseforståelse for den enkelte. Forskning som viser at avkodingsferdigheter er en helt nødvendig, men ikke tilstrekkelig faktor for å forstå tekst (Hoover & Gough 1990) er presentert sammen med forskning som viser at bakgrunnskunnskaper påvirker leseforståelse i stor grad (Alexander & Jetton 2000; Rydland et al. 2012). Kintsch' C-I modell (1998) viser tydelig hvor viktig alle de tre kategoriene av bakgrunnskunnskaper er for forståelse av tekst. Gjennom årene har arbeidet med leseforståelse og strategier for leseforståelse vært preget av pragmatisme og bygger på både kognitive og sosiokulturelle teorier. For en fylldigere gjennomgang av utviklingen i arbeidet med leseforståelse henviser jeg til Strømsø (2007) og Block and Duffy (2008)

3 Forskning på leseundervisning

I dette kapitlet presenteres deskriptive studier og intervensjonsstudier som er relevante for problemstillingene i masteroppgaven. Det er svært lite forskning som dreier seg om lesing på andrespråket når eleven er kommet til et nytt land sent i skoleløpet, derfor vil det også presenteres forskning på andrespråkselever generelt, og også i noen grad, forskning på lesing generelt, uavhengig av språk.

I et rundskriv som utdyper voksnes rett til grunnskoleopplæring heter det at opplæringstilbudet skal tilpasses den voksnes behov ut fra realkompetanse. For minoritetsspråklige elever med lave ferdigheter i norsk kan det bety *særskilt språkopplæring*, herunder *morsmålsopplæring* eller *tospråklig fagopplæring*. Det presiseres også at ”voksne som har rett til grunnskoleopplæring ikke har fått rettighetene til særskilt tilrettelegging lovfestet på samme måte som barn og ungdom i den ordinære grunnskoleopplæringen” (Utdanningsdirektoratet 2012c 6.3). Jeg har ikke funnet statistikk som belyser morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring i voksenopplæringen. Jeg har heller ikke funnet eksamensrettede skoler for voksne som systematisk benytter tospråklig fagopplæring i et omfang som gjør at det kan sammenlignes med tospråklig utdanning. Studier som involverer tospråklig utdanning lar jeg derfor ligge til tross for at August og Shanahan (2006) fant at tospråklig opplæring, sammenlignet med opplæring kun på engelsk, førte til bedre engelskspråklige ferdigheter for minoritetsspråklige elever.

3.1 Deskriptive studier

Durkin presenterte i 1979 en heller nedslående studie basert på observasjoner av lesing i samfunnsfag på mellomtrinnet. Funnene indikerte at ingen av de observerte lærerne mente at det var deres arbeid å hjelpe elevene med strategier for å oppnå leseforståelse. De var opptatt av fagets innhold, og av at elevene lærte fakta. I samtalene rundt teksten var lærerens kontroll av elevenes forståelse av fakta fra teksten det viktigste. Svake lesere fikk ingen hjelp med lesingen. Lærerne regnet med at de plukket opp innholdet når medelever leste høyt. Det forekom ingen lesestrategiundervisning. Durkin konkluderer med at det ble gitt lite undervisning i disse klasserommene og at lærerne var svært avhengige av både lærebøkene og av arbeidsbøker. Denne studien var en oppvekker for leseforskere i USA og førte til fornyet forskning både på forståelse som prosess og på hvordan elevenes leseforståelse kunne forbedres (Pressley & Wharton-McDonald 2002: 244).

Drøyt femten år etter Durkin undersøkte Pressley og Wharton-McDonald (2002) sammen med noen kolleger hvordan undervisning i lesing og skriving (literacy) foregikk. Undersøkelsen var todelt, først kartla de utvalgte læreres¹¹ undervisningspraksis i forhold til leseundervisning gjennom en survey i to trinn. Data de fikk inn viste at den leseopplæringen som lærerne rapporterte besto av mange ulike komponenter. Blant annet ble mye tid satt av til lesing, lærernes undervisning dekket både ordnivå og forståelsesstrategier og bakgrunnskunnskaper ble aktivert. På bakgrunn av dette ble det gjennomført observasjoner i 10 klasserom på henholdsvis fjerde og femte trinn (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston, & Echevarria 1998). Resultatene viste at klasserommene var svært ulike på mange måter, selv om en del kjerneaktiviteter forekom i de fleste klasserom. Et av de viktigste funnene var at undervisning i eksplisitte leseforståelsesstrategier forekom sjeldent, selv om forskning entydig viste at det økte elevenes leseforståelse. Klassesamtalene hadde imidlertid endret innhold fra det Durkin fant i sine observasjoner. I stedet for å etterspørre fakta fra tekstene, spurte lærerne nå om elevene kunne oppsummere det de hadde lest, om de kunne forutse hva som ville skje videre, osv., spørsmål som tydelig var influert av forskning rundt leseforståelse. Undervisning som viste elevene nytten av strategiene og hadde som mål at elevene skulle lære å bruke strategiene på egen hånd forekom ikke. En annen studie av spesielt gode lærere ble gjennomført av Allington, Johnston og Day (2002). Her var resultatene mer oppløftende, klasseromssamtalen ligner på den som er beskrevet av Pressley (2002) fra andre skoler med god leseundervisning. Samtalene rundt tekst var ikke preget av at læreren kontrollerte elevenes leseforståelse, hensikten var derimot å utforske tekst og tema sammen. Lærerne gjorde det normalt å snakke om hvordan en tekst kunne forstås, noe som førte til at elevene også snakket seg imellom om dette.

Begge de to siste studiene er fra spesielt gode læreres klasserom, noe som gjør at vi ikke vet mye om hvordan undervisning i forståelsesstrategier foregår i USA i dag.

Anmarkrud (2009) konkluderer i sin studie av fire læreres undervisning i blant annet lesestrategier, at det er en lang vei fra leseforskningens anbefalinger til den faktiske leseundervisning i de fire norske klasserommene til disse lærerne. En av lærerne kunne sies å drive forholdsvis mye lesestrategiundervisning, men i de tre andre klasserommene var det lite. Strategiundervisningen foregikk mest i instruksjonsformatet dialogisk helklasseundervisning. Dette er en undervisningsform preget av åpenhet for innspill fra elevene, men den har likevel ikke de kvaliteter som samtalene både Allington (2002) og

¹¹ Lærerne var anbefalt som ekstra gode lærere fra sine skoler, ut fra resultater i lesing og skriving i sine klasser

Pressley og Wharton-McDonald (Pressley & Wharton-McDonald 2002) rapporterte om. I følge Pressley og Wharton-McDonald (ibid:278) er samtale i klasserom med vellykket forståelsesstrategiundervisning svært forskjellig fra andre klasserom. Når lærere og elever leser tekst sammen, stiller ikke læreren spørsmål, men deltar i en ekte samtale med elevene. Med "ekte" tenkes det her på at læreren ikke har alle svarene, det er elevene som utforsker teksten gjennom en samtale; hva kommer til å skje videre, hva tenkte de enkelte på når de leste, hvordan kan vanskelige avsnitt forstås, hvordan kan dette tolkes. Poenget med opplæring i forståelsesstrategier er ikke at elevene skal ha kunnskap om ulike strategier, men at de på selvstendig grunnlag kan bruke dem ved behov. Flere studier viser at det er en vanskelig og til dels langvarig prosess for lærere å lære å undervise i forståelsesstrategier (Block & Duffy 2008), noe som skulle føre til realistiske forventninger om hvor utbredt undervisning i lesestrategier er.

3.2 Intervensjonsstudier

I dette delkapittelet presenteres intervensjonsstudier som omhandler aktivisering av bakgrunnskunnskaper. Tidligere i oppgaven er det vist hvordan lingvistisk kunnskap med komponentene vokabularkunnskap, kunnskap om tekststruktur både på setningsnivå og tekstenivå og sjangerkunnskap påvirker leseforståelse. I delkapittelet under presenteres bare intervensjonsstudier i forhold til vokabular.

3.2.1 Vokabular

Den første undersøkelsen i dette delkapittelet er en av de få undersøkelsene der elevutvalget kan sammenlignes med elevutvalget i masterstudien. Miller (2009) viste i en intervensjonsstudie at det er stort behov for tilpasset materiell i fagopplæring av andrespråkselever med liten eller avbrutt skolegang. Elevene var plassert i vanlige klasserom etter ett år med opplæring i engelsk. Andrespråklærere, fysikklærere og forskere gikk sammen om å lage en utvidet og delvis illustrert ordbok, med tilhørende forslag til aktiviteter til et tema fra en fysikkbok for åttende trinn. Intervensjonen besto i å bruke denne tilleggsressursen til læreboka som fokuserte på vokabular og innlæring av vokabular. Intervensjonen er dessverre rent deskriptiv, det ble ikke samlet inn data fra lærernes bruk av ordboka og aktivitetene som var foreslått. Elevenes vokabular og leseforståelse ble heller ikke testet. De konkluderte med at faglærere trenger bevissthet rundt vokabular og språk og hevdet at lærebøker for trinnet ikke passer (are wildly inappropriate) for denne elevgruppen. De etterlyste også mer samarbeid mellom andrespråklærere og faglærere.

Intervensjonsstudier på styrking av vokabular peker i ulike retninger. Å lære nytt vokabular fører ikke nødvendigvis til økt leseforståelse. To ulike forsøk testet elevers leseforståelse av samme tekst før og etter opplæring i nytt vokabular. Elevene gikk på mellomtrinnet, og vokabular ble innøvd med ulike oppgaver. Selv om de gjorde det bedre på vokabulartester, ble ikke leseforståelse av tekster der vokabularet forekom, bedre (Freebody & Anderson 1983: 279). En metaundersøkelse av Stahl og Fairbanks (1986) viste derimot at vokabularundervisning øker leseforståelse av tekst der vokabularet forekommer. Baumann, Kame'enui, & Ash (2003) viste også at undervisning av vokabular økte elevers leseforståelse, forutsatt at undervisningen var knyttet opp mot elevenes forkunnskaper og ikke bare besto av korte definisjoner.

Baumann, Edwards, Font, Tereshinski, Kame'enui, and Olejnik (2002) undersøkte om elevers leseforståelse kan økes ved å lære dem opp til å analysere morfemene¹² i ukjente ord og til å se på konteksten rundt ordet. I morfemanalysen lærte elevene å finne forstavelser og endelser i ord, gjenkjenne ordstammer og grammatikalske morfemer. Intervensjon gikk over fem uker i fire engelskspråklige femteklasser. De fant at elevene i intervensjonsklassene ble bedre til å analysere enkeltord og finne meningen i dem, men at det ikke var målbar forskjell på leseforståelsen hos intervensjonsklassene og kontrollklassen når ukjente ord dukket opp inne i en tekst. En interessant intervensjonsstudie er utført av Lesaux, Harris og Sloane (2012) med en intervensjon som fokuserte både på akademisk vokabular og motivasjon.

Intervensjonen gikk over 45 min hver dag i ni bolker på åtte - ni dager hver. Det første året var intervensjonen lagt opp som et kvasieksperiment på syv ulike skoler, det andre året ble det brukt et eksperimentelt design som involverte 14 skoler. Elevene var på sjette trinn, 56 % hadde lave leseferdigheter (struggling readers) og tre fjerdedeler kom fra hjem der førstespråket ikke var engelsk. Studien målte ikke bare vokabular og leseferdigheter, men også elevenes opplevelse av læreprosessen. Intervensjonen besto av 4 elementer, ordene ble hentet fra engasjerende tekster med akademisk ordforråd som behandlet komplekse tema uten enkle svar sto sentralt. I arbeidet med vokabular var det lagt vekt på samarbeidslæring, refleksjon, samtale og lek. Analyse av ord ut fra morfemer ble også vektlagt. Bolkene ble avsluttet med muligheter for å bruke ordene i debatter og i skriftlige oppgaver. Opplegget var krevende, og det ble lagt stor vekt på mestring for å fremme motivasjon. Det var derfor bygget inn støtte til elevene i undervisningsopplegget, både i form av en syklisk gjentakelse av oppgavetyper og ved at elevene fikk god tid til å lære.

¹² morfem er det minste språklige element som har betydningsbærende funksjon

Funnene fra denne undersøkelsen viser at de som strever med å lese motiveres av mestring av vanskelig stoff. Mestringsopplevelsen fører til mer tiltro til hva de kan klare, og økt motivasjon for læring. I snitt økte både språkferdighetene og leseforståelsen. Forskerne fant at vokabularskår i begynnelsen av intervensjonen predikerte sluttresultatene.

Intervensjonsstudiene med fokus på vokabular og begreper som er presentert antyder at vokabularinstruksjon må omfatte variert arbeid med ord i kontekst og mulighet til å bruke de nye ordene før resultatet vises i form av økt leseforståelse.

3.2.2 Fagkunnskap: emnekunnskap og temakunnskap

Det er konsensus om at bakgrunnskunnskap er en av de aller viktigste bidragene til å forstå en tekst (Vaughn, Swanson, Solis, & Simmons 2013). I studier som undersøker hvordan bakgrunnskunnskap påvirker leseforståelse er det som regel bakgrunnskunnskaper i form av hverdagsferfaringer eller fagkunnskap det tenkes på. I arbeid med aktivering av bakgrunnskunnskap er det nærliggende å tenke på leseforståelsesstrategier. Jeg går først gjennom et par av de mest utbredte metodene for å arbeide med strategier og leseforståelse. Resiprok undervisning (RU) ble utviklet av Palincsar og Brown på første halvdel av 80 tallet. Bakgrunnen var iakttagelse av hva gode lesere gjør for å forstå tekst, og et ønske om å lære dette til yngre og/eller mindre gode lesere. Elevene lærer strategier som å forutsi hva teksten handler om, stille spørsmål til tekstens innhold, oppklare tvetydigheter i mening og oppsummere (McKeown et al. 2009: 220; Palincsar 2003). Når elevene skal forutsi hva de tror teksten handler om må de nødvendigvis aktivere bakgrunnskunnskaper om tekstens tema. Det samme gjelder når en skal lage spørsmål til teksten.

Roehler og Duffy utarbeidet i 1984 en strategi-undervisningsmodell som startet med en tydelig forklaring og modellering fra læreren. Denne metoden ble etter hvert videreutviklet og fikk navnet transaksjonell strategiundervisning (TSU) (Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergmann, Almasi, & Brown 1992). TSU er undersøkt i flere intervensjonsstudier og kan vise til gode resultater, også på standardiserte prøver. Selv om strategiundervisningen avtar når elevene har lært å bruke dem, vil tilnærmingen til å lese, forstå og samtale om tekst fortsette. På grunnlag av mange års observasjon i ulike klasserom hevder Pressley og Wharton-McDonald (2002) at samtalene i klasserom preget av TSU er grunnleggende forskjellige fra de vanlige klasseromssamtalene der læreren spør og eleven svarer.

Klasserommene er preget av elev-initierte dialoger om tekst, der spørsmål fra strategiene hører naturlig med. Fokus er ikke på fakta fra teksten, men på å forutsi hva en tror vil skje,

diskusjoner om hvordan vanskelige deler av teksten kan forstås, på meningskonstruksjon på grunnlag av teksten.

Pressley refererte en undersøkelse som viste at elever i fjerde til åttende klasse husket mye mer fra en faktatekst om dyr når de spurte seg selv hvorfor-spørsmål i forbindelse med faktaene som ble presentert i teksten. Spørsmålene skulle besvares ut fra hva de visste fra før (Pressley & Wharton-McDonald 2002). Dette forutsetter imidlertid at elevene har relevant bakgrunnskunnskap om temaet.

Et undervisningsopplegg som ivaretar elever med ulik erfaringsbakgrunn og temakunnskaper er CORI (begrepsorientert leseundervisning) (Guthrie et al. 1997). CORI er et omfattende undervisningsopplegg som har som hensikt å øke elevenes lesemotivasjon og engasjement samtidig som de lærer fra tekst. Som en integrert del av undervisningsopplegget legges det vinn på å gi elevene bakgrunnskunnskaper gjennom hverdagserfaringer som er relevante for tema. Det kan være utflukter som gir kunnskap om tema eller for eksempel et akvarium i klasserommet når temaet er *livet under vann*. Strategier som å forutsi innhold i tekst og å stille spørsmål til tekst aktiverer tidligere og nyervervet bakgrunnskunnskap. Elevene kan i tillegg til felles lesestoff velge fra et utvalg bøker om emnet som er tilpasset nivået slik at kunnskapene blir supplert. Intervensjonsstudier gjort med CORI viser gode men vekslende resultater for bruk av lesestrategier, leseforståelse og motivasjon (Andreassen & Bråten 2011: 522). På bakgrunn av vekslende resultater har forskere blitt opptatt av å kontrollere flere variabler i studiene.

Jeg presentere nå tre undersøkelser som i større grad enn tidligere har prøvd å kontrollere hva som skjer i klasserommene under en intervensjon.

Andreassen and Bråten (2011) målte effekten av eksplisitt leseforståelsesundervisning på elevenes bruk av strategier, deres motivasjon og deres leseforståelse. Ut fra studier av strategiundervisning i RU, TSU og CORI laget de en evidensbasert undervisningsmodell de kalte ELU (Eksplisitt leseundervisning). ELU gav lærerne en ramme for undervisningen mer enn et opplegg for hver time. Prinsippene bak ELU er forskningsbasert og fokuserte på relevant bakgrunnskunnskap, leseforståelsesstrategier, lesing i mindre grupper og lesemotivasjon. Intervensjonen involverte seks klasser på femte trinn og gikk over fem måneder. Færre enn 10 % av elevene hadde minoritetsspråklig bakgrunn. Lærervariablen ble forsøkt kontrollert ved kursing av lærere før oppstart og observasjon underveis.

Observasjonene viste at de to første prinsippene ble implementert, bakgrunnskunnskap ble generert ved behov, og aktivert. Strategiundervisningen fungerte etter intensjonen.

Observasjonene viste at undervisning i mindre grupper var vanskelig å få til. Et av funnene

var at elevene ble bedre til å bruke strategier når de ble bedt om det. Måling av leseforståelse før og etter intervensjonen viste bedre resultater på den av posttestene som var laget av forskerne. En kort intervensjonsstudie av Taboada and Guthrie (2006) varte bare noen dager. Studien kontrollerte elevenes temakunnskaper og kvaliteten på spørsmål de stilte til tekst om tema og undersøkte hvilken påvirkning disse to faktorene hadde på elevenes leseforståelse. Elevenes bakgrunnskunnskaper ble målt ved et essay om tema. Elevene skulle så stille spørsmål til teksten ut fra hva de visste om temaet på forhånd. Spørsmålene ble gitt verdi ut fra innhold. Lavest verdi fikk spørsmål som bare etterspurte beskrivende faktakunnskap. Høyest verdi ble gitt spørsmål som krevde forståelse av sammenheng mellom flere konsepter (Why do salmon go to the sea to mate and lay eggs in the river?) (ibid:15). De fant at graden av kompleksiteten i spørsmålene predikerte leseforståelse uavhengig av bakgrunnskunnskapene. Selv om det å stille spørsmål aktiverer bakgrunnskunnskapene, fant de at det å stille spørsmål og å aktivere bakgrunnskunnskapene predikerte leseforståelse uavhengig av hverandre.

Med bakgrunn i forskning på leseforståelse undersøkte McKeown, Beck og Blake hva som er mest effektivt, strategiundervisning eller undervisning med hovedvekt på samtale rundt meningen i teksten (McKeown et al. 2009). I følge McKeown er Questioning the Author (QtA) en metode som er knyttet til Kintschs CI modell. McKeown, Beck og Blake undersøkte hvilken av disse to undervisningsmåtene som gav best resultat, målt i elevers leseforståelse. Tidligere studier har sett på begge typer undervisningsmodeller, men forskningen er vanskelig å sammenligne fordi det har vært få tilgjengelige data fra implementeringen i klasserommene. Utvalget var seks klasser på femte trinn som ble delt inn i tre grupper. En gruppe fikk normal leseundervisning basert på lærebøker som var i bruk i skoledistriktet. En gruppe fikk undervisning som var strategibasert, den siste gruppen brukte QtA og samtalte om mening i tekst ut fra denne metoden. Studien var designet slik at variabler knyttet til lærernes gjennomføring av undervisningsopplegget kunne kontrolleres bedre. Lærerne fikk kursing i bruk av undervisningsmetodene og ble observert underveis. Studien viste ikke entydige resultater, men det kunne se ut som om en undervisningsmodell som gikk rett på å finne mening i teksten kommer noe bedre ut enn modellen som går via læring av lesestrategier.

Vaughn et al. (2013) bygget på undersøkelsen til McKeown et al. (2009), og undersøkte virkningene av et meningsfokustert undervisningsopplegg i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Utvalget var på 27 klasser, og de samme lærerne underviste både intervensjonsklassene og kontrollklassene. Studien var eksperimentell og søkte å måle både elevenes leseforståelse og

hva de hadde lært i samfunnsfag. Undervisningsprinsippene ble utarbeidet sammen med samfunnsfagslærere. Undervisningen hadde et tydelig fokus på innhold, og besto av fem komponenter: a) en innledning som tok sikte på å introdusere et overordnet spørsmål til temaet, og samtidig skape nysgjerrighet (comprehension canopy) b) arbeid med vokabular som var relevant for temaet c) kunnskapstilleggelse undervisning og lesing d) teambasert læring (TBL) med innebygd kontroll av forståelse d) TBL oppgaver som krever temakunnskap.

Elevene arbeidet med hvert tema i ti dager. De to første komponentene var utformet for å aktivere ulike kategorier av bakgrunnskunnskap og disse beskrives nærmere. Comprehension canopy besto av en kort introduksjon i form av en film, et bilde, et kart eller lignende og et komplekst spørsmål som skulle besvares i løpet av arbeidet med temaet. Introduksjonen skulle fungere som en bro mellom bakgrunnskunnskaper og ny kunnskap. Spørsmålet ble diskutert hver dag, ettersom elevene fikk ny kunnskap. På denne måten ble også ny kunnskap som elevene fikk i arbeid med temaet knyttet til det de allerede hadde lært. Samtidig fikk de en oversikt over hva som enda gjensto før de kunne besvare spørsmålet fullt ut.

Arbeid med vokabular foregikk på denne måten: Fire til fem ord som var sentrale for temaet ble introdusert på den første dagen. Læreren introduserte ordene på flere måter, ved enkle definisjoner, ved å vise bilder, ved å bruk ordene i ulike setninger og ved å vise til relaterte ord. Introduksjonen av de nye ordene ble avsluttet ved spørsmål om ordene som elevene diskuterte to og to (turn and talk activities). De resterende ni dagene begynte undervisningen med en kort gjennomgang av ett eller flere av ordene ved hjelp av visuelle hjelpemidler og turn and talk aktiviteter. Ordene ble også innarbeidet i de øvrige komponentene i undervisningsopplegget. Fordelen med denne vokabularintervensjonen var at elevene møtte ordene mange ganger og på mange måter, noe som er nødvendig for å lære nye ord (Sökmen 1997). Undervisningen var preget av fast struktur og samarbeidslæring i mindre grupper. Samtalene i klassen er ikke godt beskrevet i studien, men det kan virke som om de var mer styrt av læreren enn tilfelle er i klasserom preget av TSU. Samtalene i TSU klasserommene er jo heller ikke resultat av en kortere intervensjon¹³, men av lesestrategiundervisning over lang tid. Elevene i intervensjonsgruppene fikk bedre leseforståelse og marginalt bedre resultater på måling av kunnskap i samfunnskunnskap sammenlignet med kontrollgruppen.

¹³ intervensjonen varte 3 x 10 dager

3.3 Oppsummering av forskning på leseundervisning

Forskning viser at elevers leseforståelse påvirkes positivt når bakgrunnskunnskap blir aktivert, enten det er arbeid med lingvistisk kunnskap som vokabular, arbeid med strategier som tar sikte på å aktivere bakgrunnskunnskaper, eller det å stille spørsmål til teksten. Dette arbeidet må knyttes til faglig innhold. Læreren kan ikke, som Durkin (1979) fant i sin studie, nevne hva elevene skal gjøre, det må eksplisitt undervisning til. Lærerne må modellere, gi elevene anledning til å prøve under veiledning og trekke støtten tilbake ettersom elevene mestrer mer og mer. Det må arbeides over tid med strategier for å aktivere bakgrunnskunnskaper før elevene kan bruke disse ved behov. Når elevene ikke har relevante bakgrunnskunnskaper må lærerne legge til rette for at de kan få det. Vokabularintervensjoner må gi elevene mange muligheter til å bruke de nye ordene. Det kan se ut som elevenes spørsmål til teksten, enten skriftlig eller i en meningsorientert samtale i klasserommet påvirker leseforståelse positivt.

4 Oppsummering av teori og endelig problemstilling

Spørsmålene som var retningsgivende for litteraturgjennomgangen var disse:

- Hva er leseforståelse og hva innebærer det å forstå en tekst?
- Hva er bakgrunnskunnskaper og hvordan bidrar bakgrunnskunnskaper til leseforståelse?
- Hvordan foregår arbeidet med leseforståelse og aktivering av bakgrunnskunnskaper i klasserommene?

Det å forstå og lære fra tekst er en kompleks prosess. Leseforskere har nærmet seg forståelsesprosessen fra ulike teoretiske og praktiske arenaer. Det er konsensus om at leseforståelse innebærer både å hente ut mening fra teksten og å konstruere ny mening fra teksten.

Forskning jeg har presentert viser at avkoding, språkforståelse og bakgrunnskunnskaper forstått som lingvistisk kunnskap, kunnskap fra hverdagserfaringer og fagkunnskaper er viktige variabler som predikerer leseforståelse. Kintsch' C-I modell gir et godt grunnlag for å forstå bakgrunnskunnskapenes rolle i konstruksjon av ny mening fra tekst. RRSGs heuristiske modell for leseforståelse er nyttig for å forstå lesing som en del av en aktivitet og i en kontekst.

Undervisningsopplegg som resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og CORI der aktivering av bakgrunnskunnskaper er en del av leseforståelsesstrategiene, har vist at de i varierende grad kan bidra til økt leseforståelse. Det er ikke funnet studier som isolerer aktivering av bakgrunnskunnskaper og undersøker hvordan man best kan aktivere eller generere bakgrunnskunnskaper i klasserom. Intervensjonsstudiene som omtaler generering av bakgrunnskunnskaper eller aktivisering av bakgrunnskunnskaper, har som oftest dette med i et knippe av strategier, det er vanskelig å måle effekten av bakgrunnskunnskapenes rolle i resultatene isolert sett. Det er svært få studier av leseforståelse som belyser de utfordringene minoritetsspråklige elever med liten skolegang har, når de ankommer et nytt land sent i skoleløpet og på kort tid skal kvalifisere seg for videre skolegang og arbeid på ett nytt språk.

4.1 Avgrensing og endelig problemstilling/forskningsspørsmål

Skolene som er med i undersøkelsen er rekruttert fra skoler med eksamensrettet grunnskole for voksne (Opplæringslova §4A-1) Undersøkelsen er foretatt i avgangsklasser og innenfor faget samfunnskunnskap. Lærernes praksis i forhold til å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper og vektlegging av dette er undersøkt. I tillegg er elevenes avkodingsferdigheter, temakunnskaper og leseforståelse målt.

Problemstillingen min er formulert i disse fire spørsmålene:

5. *I hvilken grad aktiverte lærerne elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst i samfunnsfag?*
6. *I hvilken grad predikerer læreres selvrapporterte vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskaper elevenes leseforståelse når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap?*
7. *I hvilken grad er deltagelse i NAFOs nettverk av fokusskoler relatert til læreres selvrapporterte undervisningspraksis og etter/videreutdanning?*
8. *I hvilken grad predikerer status som fokusskole elevenes leseforståelse også når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og temakunnskap og lærernes selvrapporterte vektlegging av arbeid med vokabular og aktivering av temakunnskaper?*

5 Metode

Dette kapittelet redegjør for undersøkelsens metodiske tilnærming. I første delkapittel, 5.1, presenteres metode og design, før det redegjøres for utvalget i delkapittel 5.2. Delkapittel 5.3 og 5.4 beskriver henholdsvis innsamlingen av data og måleinstrumentene som er brukt i studien. I delkapittel 5.5 drøftes ulike typer validitet som er aktuell for denne studien. Ethiske spørsmål knyttet til undersøkelsen behandles i delkapittel 5.6.

5.1 Metode og design

Studien undersøker om lærere aktiverer elevenes bakgrunnskunnskap og om dette påvirker elevenes leseforståelse. Det undersøkes også om det er en sammenheng mellom læreres vektlegging av arbeid med aktivering av bakgrunnskunnskaper og elevenes leseforståelse. Utvalget inneholder to grupperinger av skoler, skoler som er med i NAFOs nettverk av fokusskoler¹⁴, og skoler som ikke er med i dette nettverket. Studien sammenligner lærere ved fokusskoler med lærere ved skoler som ikke er med i dette nettverket. Hensikten med dette er å undersøke om det er ulikheter i de to lærergruppenes aktivering av bakgrunnskunnskaper og vektlegging av dette, og om en eventuell ulikhet gjenspeiler seg i elevenes leseforståelse.

Fokusskolene kalles heretter f-skoler og de skolene som ikke er med i dette nettverket kalles a-skoler (andre skoler). For å undersøke problemstillingene er det valgt et ikke-eksperimentelt tverrsnittdesign som gir mulighet til ulike analyser.

Det ble utarbeidet ulike måleinstrumenter til lærere og elever i forbindelse med studien, en nærmere beskrivelse av disse finnes i delkapittel 5.4.

Kleven (2011) argumenterer for at kvalitative og kvantitative metoder supplerer hverandre og at valget av metode i større grad må begrunnes ut fra hva slags problemstillinger som skal studeres enn ut fra vitenskapsfilosofiske vurderinger. Eksamensrettet grunnskole for minoritetsspråklige voksne har vært lite studert i Norge, det er ikke, så langt jeg har klart å finne ut, publisert forskning som omhandler tema knyttet til lesing i denne gruppen. På bakgrunn av dette ble det valgt en kvantitativ tilnærming for å få en så bred kartlegging som mulig. Data ble derfor stort sett samlet inn via nettbaserte spørreskjema. Samfunnsfaglærerne ledet innsamling av data i sine klasser.

¹⁴ se 1.3

5.2 Utvalget

Deltagerne i undersøkelsen var 42 samfunnsfagslærere og 380 avgangselever fordelt på 34 skoler med eksamensrettet grunnskoleundervisning etter § 4A-1 i Opplæringslova (Opplæringslova 1998). Skolene er fordelt på 18 fylker og representerer alle skolestørrelser, fra skoler med under 10 elever til de største skolene med mer enn 150 elever. Mer enn halvparten av skolene har færre enn 20 elever på sin eksamensrettede grunnskole. Fem skoler har ikke egne avgangsklasser og underviser avgangselevne sammen med andre elever. Tre av skolene underviser på nynorsk. Alle tallene som beskriver utvalget er rapportert av henholdsvis lærere og elever.

Lærerne¹⁵ på skolene har mye erfaring, over 80% har mer enn 10 års erfaring som lærer. Likevel er de fleste forholdsvis nye som lærere i eksamensrettet grunnskole for voksne. 43 % rapporterer at det er deres første år i dette skoleslaget, og nye 43% rapporterer at de har arbeidet i eksamensrettet grunnskole for voksne mellom ett og fem år.

Tabell 5.2.1 viser lærernes tilleggsutdanning som er spesielt relevant for elevgruppen i studien. Det er tilleggsutdanning som gir tverrkulturell kompetanse, kompetanse i norsk som andrespråk eller utdanning som kvalifiserer for å være tospråklig lærer. Nesten halvparten av lærerne som har tatt tilleggsutdanning har tilleggsutdanning innenfor mer enn ett område.

Tabell 5.2.1 Oversikt over tilleggsutdanning som er relevant for undervisning av elevgruppen

Relevant tilleggsutdanning (N = 42)	ja	nei
Jeg har utdanning som kvalifiserer meg for å være tospråklig lærer eller morsmålslærer	7	35
Jeg har minst en årsenhet (60 studiepoeng) i norsk som andrespråk (noas)	6	36
Jeg har tilleggsutdanning på minst 30 studiepoeng som gir tverrkulturell kompetanse	8	34

Alle elevene¹⁶ i utvalget er minoritetsspråklige og det er en flere menn (N = 201) enn kvinner (N = 179). Nesten 70 % av elevene er mellom 16 og 25 år og de aller fleste er under 30 år.

Tabell 5.2.4 viser hvor de kommer fra. Nesten halvparten av elevene kommer enten fra Asia eller Afrika, og land som Afghanistan og Somalia er godt representert. Elevene har blant annet førstespråk som somali, dari, tigrinja, farsi, arabisk, russisk.

¹⁵ Vedlegg 10 viser utvalgt statistikk over lærere

¹⁶ Vedlegg 9 viser utvalgt statistikk over elevene

Tabell 5.2.2 Oversikt over hvor elevene kommer fra

Hvor kommer elevene fra?	Antall (N = 380)	Prosent
Asia	184	48,4
Afrika	172	45,3
Sør-Amerika	7	1,8
Europa	17	4,5

Tabellene 5.2.3 og 5.2.4 viser henholdsvis hvor mange år eleven har vært i Norge, og hvor mange års skolegang han eller hun hadde ved ankomst til Norge. Mer enn en fjerdedel av elevene har mindre enn 3 års skolegang fra hjemlandet. En av ti elever kunne ikke lese på førstespråket sitt da de kom til Norge. Det er også drøyt 20 % som rapporterer mye skolegang, de har gått på skole i 10 år eller mer. Dette viser at denne elevgruppen er svært heterogen. To tredjedeler av elevene har vært mindre enn 4 år i Norge når de skal ta grunnskoleeksamen på norsk.

Tabell 5.2.3 Oversikt over hvor mange år elevene har bodd i Norge

Antall år i Norge	Antall elever (N = 380)	Prosent
under ett år	5	1,2
mer enn 1 år, mindre enn 2 år	52	13,7
mer enn 2 år, mindre enn 3 år	74	19,5
mer enn 3 år, mindre enn 4 år	115	30,3
mer enn 4 år, mindre enn 5 år	81	21,3
mellom 5 og 10 år	53	13,9

Tabell 5.2.4 Oversikt over hvor mange års skolegang elevene har fra hjemlandet.

Antall år på skole i hjemlandet	Antall elever (N = 380)	Prosent
ingen skolegang	42	11,1
mindre enn 1 år	13	3,4
mer enn 1 år, mindre enn 3 år	45	11,8
mer enn 3 år, mindre enn 6 år	66	17,4
mer enn 6 år, mindre enn 9 år	90	23,7
mer enn 9, mindre enn 10 år	43	11,8
mer enn 10 år	81	21,3

5.3 Tilgang til feltet

Opplæring spesielt organisert for voksne omhandles under Kapittel 4A i Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998). Noen kommuner har egne voksenopplæringsentre der de har både eksamensrettet grunnskole med undervisning etter §4A-1, spesialundervisning på grunnskolens område etter §4A-2 samt norskkurs for nyankomne flyktninger og asylsøkere. Andre kommuner har egne skoler som bare har eksamensrettet grunnskole for kommunens egne innbyggere eller skoler som også tar imot elever fra omliggende kommuner. Andre kommuner igjen, har lagt eksamensrettet grunnskole til en videregående skole eller til en grunnskole.

Datainnsamlingen ble foretatt våren 2013. Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) (Utdanningsdirektoratet 2012a) ble brukt for å søke gjennom alle landets kommuner for å se om de hadde elever i voksenopplæring. Skoler som hadde fem eller færre elever i voksenopplæring ble ikke invitert til å delta i undersøkelsen. I GSI kommer det ikke fram om skolene eller sentrene har undervisning etter §4A-1 eller §4A-2 i Opplæringslova, eller om de kun tilbyr norskkurs. De 199 skolene som ble funnet på denne måten, ble kontaktet.

Rektor/virksomhetsleder mottok en forespørsel pr mail om de a) hadde eksamensrettet grunnskole med minoritetsspråklige elever, og b) om de kunne tenke seg å være med på et samarbeid om en undersøkelse av lesing av fagtekst i samfunnsfag¹⁷. Omtrent 50 % av de kontaktede skolene svarte at de ikke hadde eksamensrettet grunnskole eller at de ikke hadde avgangselever inneværende år. Til tross for flere purringer var det 24 skoler som ikke svarte på henvendelsen. Av de resterende 75 skolene var det 44 skoler som ønsket å være med. Fra disse skolene ble det gitt kontaktinformasjon til samfunnsfaglærere som underviste avgangselever. Lærerne mottok to mail hver, den første¹⁸ skisserte hva samarbeidet om undersøkelsen gikk ut på, og inneholdt også ulike samtykkeerklæringer som måtte undertegnes både av lærere og elever som skulle delta¹⁹. Den andre lærermailen²⁰ inneholdt instruksjoner og vedlegg som skulle brukes til elevundersøkelsen²¹. Vedleggene besto av a) en dreiebok til dobbelttimen som beskrev prosedyrene for datainnsamlingen, b) ordkjettesten, c) infoskriv til elevene (begge målføre) og d) elevteksten, også på begge målføre.

¹⁷ vedlegg 2

¹⁸ vedlegg 3

¹⁹ vedlegg 4, eksempel på samtykkeerklæring

²⁰ vedlegg 5

²¹ vedlegg 6, 7, 8,

Undersøkelsen besto av følgende deler:

- et nettbasert spørreskjema til lærere i samfunnsfag som underviste i avgangsklasser . Spørreskjemaet inneholdt 3 ulike måleinstrumenter²².
- en leseforståelsesundersøkelse med 4 ulike komponenter til elevene deres²³.

Surveyundersøkelsene ble laget i Universitetet i Oslo (UiO) egenutviklede Nettskjema som er åpent tilgjengelig for alle studenter og ansatte. Undersøkelsen ble sendt ut til lærere via mail som ble generert automatisk fra Nettskjema.

5.4 Undersøkelsens enkelte bestanddeler

5.4.1 Surveyundersøkelsen til lærerne

Lærerne fikk et omfattende nettbasert spørreskjema som bestod av 3 deler. Første del bestod av spørsmål som kartla utdanning og erfaring. Andre del var et instrument som fokuserte på i hvilken grad lærerne hadde aktivert elevenes bakgrunnskunnskap i den siste samfunnsfagtimen hvor det ble lest ny tekst. Tredje del var et instrument som målte lærernes vektlegging av arbeid med henholdsvis vokabular og aktivering av temakunnskaper ved lesing av tekst med elevene. Under arbeidet med spørreskjemaet ble det sendt ut en pilotutgave til medstudenter og venner, og tvetydig tekst ble endret som følge av tilbakemeldingene. Arbeidet med spørreskjemaet skjedde i samråd med veileder.

Del 1: Kartlegging av utdanning og erfaring

Kartlegging av lærernes utdanning og erfaring besto av 4 item (eksempel-item: Hvor mange år har du arbeidet som lærer for minoritetsspråklige over 16 år som går på eksamensrettet grunnskole?). Resultatet av denne kartleggingen er brukt både i deskriptiv statistikk og i en uavhengig t-test for å sammenligne lærere fra henholdsvis f-skoler og a-skoler.

Del 2: Instrument for selvrapportering av aktivering av bakgrunnskunnskap i siste samfunnsfagstime der det ble lest ny tekst

Lærernes aktivering av elevenes bakgrunnskunnskap før lesing av tekst i siste samfunnsfagstime ble kartlagt ved et 19 item spørreskjema. Itemene var formulert som faktuelle-episodiske påstander (H Olsen 2006), det vil si at lærerne ble bedt om å tenke på en spesiell time, den siste undervisningstimen der de introduserte en ny tekst i samfunnsfag for elevene. Denne tilnærmingen ble valgt i håp om å få mest mulig konsise og realistiske svar. Innledningen til itemene ble derfor formulert med sikte på å aktivisere episodisk hukommelse (Olsen 2006:45)

²² vedlegg 11, måleinstrumentene beskrives nærmere i delkapittel 5.4

²³ de ulike komponentene i elevenes undersøkelse beskrives nærmere i delkapittel 5.4

Innledning til spørsmål:

*Nå kommer det en del utsagn. Når du svarer, **tenk på siste gang du arbeidet med ny tekst i samfunnsfag sammen med elevene dine.***

Du skal svare på om utsagnene stemmer med hva du faktisk gjorde.

Ingen kan gjøre alt i samme time, og alt det spørres om er kanskje heller ikke relevant. Det er likevel viktig at du svarer ut fra hva du rent faktisk gjorde. (utheving som i spørreskjema)

Svaralternativene i dette instrumentet var *stemmer/stemmer ikke*.

De 19 itemene i instrumentet omhandlet aktivering av ulike dimensjoner av bakgrunnskunnskap. Tre item handlet om arbeid med vokabular (eksempel-item: Jeg lot elevene lese teksten hver for seg og merke av for hvilke ord de ikke forstod.). Fire item omhandlet arbeid med tekststruktur og grammatikk på setningsnivå (eksempel-item: Før vi leste, viste jeg dem enkelte tekstbindere som viser årsakssammenheng, kontrast, tillegg eller oppregning, som derfor, fordi, men, likevel, og, for det første etc.). Fire item handlet om sjangerkunnskap (eksempel-item: Vi snakket om hvilken sjanger teksten tilhørte). Fire item omhandlet arbeid med aktivering av elevenes egne erfaringer (eksempel-item: Før vi leste, fikk elevene snakke om eventuelle personlige erfaringer som berørte en problemstilling fra teksten.). De siste fire item handlet om aktivering av fagkunnskaper (eksempel item: Før vi leste teksten snakket vi om hva elevene trodde teksten handlet om ut fra bilder, overskrifter og eventuelle ingresser.). Arbeid med elevenes kunnskap om tekstens innhold blir heretter omtalt som temakunnskap.

For å kunne sammenligne læreres tiltak for aktivering av bakgrunnskunnskap på disse fem områdene, ble hver lærers bekreftende ”stemmer”-svar lagt sammen for hver av de fem dimensjonene, og delt på antall item som etterspurte aktivitet på den enkelte dimensjonen. En lærer som har bekreftet at han eller hun hadde brukt det som var beskrevet i to item under vokabular ville få en skår på .67 på vokabular.

Til slutt ble det regnet ut snittskår for alle lærerne, for f-skolelærerne og for a-skolelærerne.

Del 3: Instrument for selvrapportert vektlegging av arbeid i forbindelse med leseaktiviteter i klasserommet

Lærernes vektlegging av arbeid i forbindelse med leseaktiviteter i klasserommet ble kartlagt med et 13-items spørreskjema, hvor lærerne skulle ta stilling til påstander på en åttepunkts Likert-skala med 1 (i liten grad) og 8 (i stor grad) som ytterpunktene. Itemene i spørreskjemaet fokuserte hovedsakelig på to sider ved lærernes undervisningspraksis;

aktivering av relevant bakgrunnskunnskap og arbeid med vokabular/begreper i tekstene elevene leser.

For å undersøke den underliggende dimensjonaliteten i dette instrumentet gjennomført jeg en faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse) med oblique rotasjon, siden jeg forventet at faktorene korrelerte med hverandre. To item ble fjernet før den første faktoranalysen da de ikke korrelerte med noen av de andre itemene. En første eksplorerende faktoranalyse med de resterende elleve itemene resulterte i fem faktorer, men i denne faktorløsningen var det mange item med lav ladning ($<.40$) og høy kryssladning ($>.30$). Scree plottet ga imidlertid klare indikasjoner på en underliggende tofaktorløsning, og jeg kjørte dermed en ny faktoranalyse med en tvungen tofaktorløsning. Denne kjøringen ga en løsning hvor alle itemene hadde høy ladning og lav kryssladning. De to faktorene hadde henholdsvis eigenvalues på 2.32 og 1.63, og forklarte over 35.9 % av variansen i utvalget. Faktor 1 inneholdt fem item som omhandlet aktivering av elevenes bakgrunnskunnskap (eksempel-item: Å lære elevene å koble egne forkunnskaper med tekstens innhold er ikke samfunnskunnskapslærerens jobb), mens faktor 2 inneholdt seks item som omhandlet arbeid med vokabular/begreper (eksempel-item: Før vi begynner å lese, sørger jeg for at elevene har de nødvendige kunnskaper om vokabular og begreper vi kommer til å møte i teksten).

Med bakgrunn i faktoranalysen ble det konstruert to skalaer som målte henholdsvis aktivering av bakgrunnskunnskap og arbeid med begreper/vokabular. Dette ble gjort ved å lage en sumskåre på de itemene som ladet på hver av faktorene, for så å dele på antall item i hver av faktorene. Dette førte til at deltakerne endte opp med en skåre mellom 1 og 6 på hver av de to skalaene. Reliabilitetsanalyser viste en $\alpha = .71$ på skalaen Aktivering av bakgrunnskunnskap og en $\alpha = .66$ på skalaen Arbeid med begreper/vokabular.

Lærernes svar på dette selvrapporteringsinstrumentet ble koblet med elevdata på følgende måte. Først ble den enkelte lærers skåre (sumskåre / antall item) for de to skalaene beregnet i SPSS. Så ble hver elev gitt skalaskåren til sin lærer på de to skalaene. Hvis en hypotetisk lærer for eksempel fikk sumskåren 4.3 på skalaen arbeid med vokabular, så fikk alle elevene hans eller hennes tildelt samme skåre. På denne måten ble lærerskårene brukt som uavhengige variabler i analyser på elevdata. Slike koblinger av elev- og lærerdata er gjort i annen norsk leseforskning (Bråten & Anmarkrud 2013).

5.4.2 Elevundersøkelsen

Gitt utvalgets geografiske spredning og antall skoleklasser, ble elevundersøkelsen ledet av samfunnsfaglærerne etter en dreiebok som foreskrev hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres i løpet av en dobbeltime.

Elevundersøkelsen besto av tre instrumenter som målte henholdsvis 1) elevenes avkodingsferdigheter, 2) elevenes temakunnskaper om temaet *Identitet og kjønnsroller*, og 3) elevens leseforståelse etter at de hadde lest en tekst om dette temaet. Det fjerde elementet i elevundersøkelsen var en tekst om *Identitet og kjønnsroller*.

Dobbelttimen startet med målingen av elevenes avkodingsferdigheter ved hjelp av Ordkjedetesten. Deretter ble elevenes temakunnskaper målt med en kombinasjon av en flervalgsprøve og tre åpne spørsmål. Etter pretesten leste elevene teksten om *Identitet og kjønnsroller*, før de til slutt fikk en posttest der hensikten var å måle leseforståelse.

Pretest, tekst og posttest ble utarbeidet til undersøkelsen i samråd med veileder. Elevene svarte på både pretest og posttest via surveyprogrammet Nettskjema, utviklet ved UiO. Alle skoler gjennomførte undersøkelsen i løpet av en dobbeltime i februar/mars 2013. Færre enn 10 elever besvarte en papirutgave av det samme spørreskjemaet, enten på grunn av manglende tilgang til datamaskiner for elevene, eller fordi nettilgangen sviktet under gjennomføring. Disse ble postet og datatilfanget ble lagt inn manuelt i Nettskjema. Elevenes nettsurvey lå åpent på nettet, men var ikke søkbart via en søkemotor som for eksempel google. Elevenes informasjonsark inneholdt URL til både pretest og posttest. Selv om det ble lagt vekt på å lage en tydelig instruksjon til elevene som støtte for lærerne, viste det seg at noen elever gikk inn på testene i feil rekkefølge, eller tok pretest to ganger. Disse elevene ble tatt ut av datamaterialet til undersøkelsen. Elevene var fullstendig anonymisert, men ved hjelp av kodene på skolen, klassen og eleven fikk jeg god oversikt over leveringen av besvarelsene, noe som viste seg å være nødvendig for å kunne holde orden på datatilfanget.

Avkoding

For å måle elevenes avkodingsferdigheter ble det brukt en standardisert test (Strømsø, Hagtvet, Lyster, & Rygvold 1997) beregnet på voksne lesere, men ikke spesielt beregnet for minoritetsspråklige elever. Elevene fikk testark der 360 ord var fordelt på 30 linjer, på hver linje var det fire ordkjeder satt sammen av 3 ord uten mellomrom (eks: bilfilmbok). Ordene er høyfrekvente norske ord. I løpet av 180 sekunder skulle deltagerne dele opp ordkjedene i enkeltord ved å trekke en loddrett strek som skille mellom ordene. Hver ordkjede som var

riktig delt i tre ord fikk ett poeng, hver ordkjede med feil fikk ett minuspoeng. Den høyeste mulige poengsum var 120 poeng. Strømsø et al. (1997) rapporterer at testen har en reliabilitet målt med Cronbachs alfa på 0.95 for et utvalg av 268 førsteårsstudenter. Den er brukt i to andre forskningsprosjekter med elever på 10. trinn i det vanlige grunnskoleløpet og anses som adekvat for å måle ordavkodning og ordgjenkjenning også på dette nivået (Bråten, Ferguson, Anmarkrud, & Strømsø 2012).

Ordkjedetestene ble sendt i posten til meg for retting. Ordkjede-ark som viste at eleven åpenbart ikke hadde forstått instruksjonene ble ikke tatt med i undersøkelsen. Eksempel på dette var markeringer med ring rundt hele ordkjeden, eller markering med strek mellom hver bokstav. Resultatene (N = 380) lå på mellom -12 og 76 (M =24,72 og SD 11,69).

Biografisk informasjon

Den første spørreundersøkelsen som elevene besvarte besto av to deler. Del 1 var et spørreskjema med 8 item som kartla bakgrunn, førstespråk og tidligere skolegang (eksempel-item: Hvor mange år har du gått på skole før du kom til Norge?). Resultatet av denne kartleggingen er både brukt i deskriptiv statistikk og i en uavhengig t-test for å sammenligne elever fra henholdsvis f-skoler og a-skoler.

Temakunnskap - pretest

Del 2 var et instrument for å måle temakunnskaper²⁴ og besto av 15 item der 12 var utformet som flervalgsspørsmål og tre som åpne spørsmål. Hensikten var å avdekke kunnskaper innenfor temaet *identitet og kjønnsroller* (eksempel-item: Hva er personlig identitet? a) Det er hvem du er, forskjellig fra alle andre. b) Det er et bankkort med bilde. c) Det er et pass. d) Det er familien din). Flervalgsspørsmålene ble gitt skår med ett poeng for rett svar. De tre siste itemene var utformet som åpne spørsmål der elevene ble bedt om å definere tre begreper de ville møte i teksten med egne ord (eksempel-item: Skriv med dine egne ord hva du tror ordet forventning betyr). Skåringen av de åpne svarene var 1 for riktig svar, og 0 for galt svar. Det ble utarbeidet en rettemal for hva som kunne regnes som riktig svar. Svarene ble skåret av meg. Manglende svar fikk 0 poeng. For å sjekke reliabiliteten i skåringen, ble 10% av elevsvarene trukket tilfeldig ut og skåret av en annen masterstudent innen samme masterstudium etter at hun hadde lest rettemalen. Vi skåret likt i 92% av tilfellene. Svarene som var vurdert ulikt ble vurdert på nytt av undertegnede og noen skår ble justert som resultat av dette. For å sammenligne skår på pre- og posttest ble alle svarene lagt sammen og delt på antall spørsmål.

²⁴ vedlegg 12

Pretest hadde N = 380, spredningen i skår regnet på denne måten var fra 0.13 til 1.0 (M = 0.5739 og SD = 0.166).

Teksten

Teksten²⁵ bygger på kapittel 1: *Du og de andre* fra FOKUS Samfunnsfag (Haraldsen & Ryssvik 2009) for første år på videregående skole. Temaet *identitet og kjønnsroller* ble valgt fordi jeg regnet med at det hadde interesse for målgruppen. Spørsmål omkring identitet blir særlig aktualisert ved flytting over grenser. I tillegg opplever mange av elevene i denne gruppen et møte med en annen tenkning rundt kjønnsroller når de kommer til Norge enn det de er vant med fra hjemlandet. En konsekvens av valget av tekst var at den måtte omarbeides både med hensyn til lengde og vanskelighetsgrad. Det var ønskelig at elevene både skulle kunne lese teksten på rundt 20 minutter, og at de ikke skulle oppleve den som så vanskelig at de gav opp. Arbeidet med teksten tok utgangspunkt i det Reichenberg (2007) har vist øker leseforståelse for minoritetsspråklige. Passivkonstruksjoner ble skrevet om, det ble lagt inn flere bindeord som tydeliggjør sammenhengen i teksten og teksten henvender seg direkte til leseren. Eksempelene som belyste tema ble delvis skrevet om og delvis ble det lagt til nye. Målet med forandringene var å få teksten, som er skrevet for elever på videregående, til å bli lesbar for elever med norsk som andrespråk som har vært relativt kort tid i Norge. Med Libergs ord er det prøvd å pakke ut teksten, gjøre språket mindre tett (Liberg et al. 2007). Teksten ble til slutt på 1039 ord. For å få en indikasjon på om endringene i teksten gjorde den enklere å lese, ble det brukt en online lesbarhetskalkulator, LIKS (<http://www.skriftlig.no/likres/>). Liks-kalkulatoren opererer med en skala fra 20 til 60, der 20 er svært lett og 60 er svært vanskelig. Den opprinnelige teksten hadde en lesbarhet på 42. I følge Vinje (1982) sitert i Samuelstuen og Bråten (2005) var dette gjennomsnitt for tekstbøker for videregående skole også for noen år tilbake. Etter bearbeidingen hadde teksten en lesbarhet på 32, noe som karakteriseres som lettlest, et nivå tilsvarende det man finner i kategorien ukeblader og skjønnlitteratur. Den ligger lavt innenfor denne kategorien, ned mot grensen til barnebøker (30). Det sier seg at en kalkulator som denne bare kan brukes som en indikasjon på lesbarhet. På Skriftlig.no understrekes det at den ”kun gir en antydning om hvor lett eller vanskelig en tekst er å lese. Tolkningen av LIKS-verdiene er ikke en eksakt vitenskap, men gir kun en indikasjon”. I arbeidet med teksten var prinsippene som jeg hentet fra Reichenberg og Liberg retningsgivende. Teksten ble oversatt til nynorsk av en lærerkollega med nynorsk som førstespråk.

²⁵ vedlegg 8

Temakunnskap - posttest

Denne testen besto av et spørreskjema²⁶ med 13 item, utformet som flervalgsspørsmål (eksempel-item: Når andre har forventninger til deg betyr det at: a) De liker deg. b) De ønsker at du skal oppføre deg på en bestemt måte. c) De ikke liker at du kommer for sent hele tiden. d) Du kan velge den jobben du vil selv.) Itemene ble skåret med 1 poeng for rett svar. Som på pretesten var $N = 380$, spredningen i skår var fra 0.08 til 0.92 ($M = 0.6095$ og $SD = 0.174$).

Det var ingen flervalgsspørsmål, verken på pretest eller posttest som ikke ble besvart, idet Nettskjema har en funksjonalitet som gjør at svar må avgis før en kan gå videre i skjemaet.

5.4.3 Analysene

Innsamlede data er analysert i analyseprogrammet SPSS Statistics. På bakgrunn av klassekoder og elevkoder som fulgte elevene, og klassekoder som fulgte lærerne, ble elevenes resultater på de ulike testene sammenholdt med datatilfanget fra deres egne lærere. Det er brukt både deskriptiv analyse, korrelasjons og regresjonsanalyse. I tillegg ble det kjørt uavhengige t-tester for å sammenligne gjennomsnitt mellom lærere som henholdsvis underviste på f-skoler og a-skoler²⁷. Dette ble også gjort for elevenes resultater. Det ble foretatt en faktoranalyse på ett av måleinstrumentene i lærernes undersøkelse for å finne den underliggende dimensjonaliteten, noe som resulterte i to faktorer som ble brukt som uavhengige variabler²⁸. Det ble brukt multipel regresjonsanalyse i arbeidet med å finne hvilke variabler som best predikerte elevenes leseforståelse som målt ved post-testen. En multipel regresjonsanalyse har den fordel at innflytelsen fra ulike variabler sammenlignes med hverandre. (Howitt & Cramer 2011). En av forutsetningene for å kunne benytte regresjonsanalyse er relativt store utvalg. Med et utvalg på 380 elever er marginen god. (Brace, Kemp, & Sneglar 2012: 266).

De uavhengige variablene som er undersøkt opp mot leseforståelse som avhengig variabel er valgt ut på grunnlag av teori om leseforståelse.

5.5 Validitet

I dette delkapittelet drøftes undersøkelsens validitet, og trusler mot validiteten. Jeg tar utgangspunkt i Cook og Campbells validitetssystem og presenterer trusler mot

²⁶ vedlegg 13

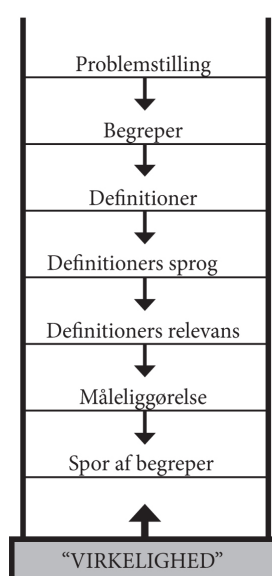
²⁷ F-skoler brukes om skoler som er en del av NAFOs nettverk av fokusskoler, a-skoler brukes om de skolene som ikke er med i dette nettverket.

²⁸ Se nærmere beskrivelse av dette i 5.4.XX

begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre og ytre validitet i forhold til undersøkelsens resultater. (Kleven 2008, 2011).

5.5.1 Begrepsvaliditet

Måler instrumentene i undersøkelsen det de skal? Begrepsvaliditet handler om samsvar mellom teoretisk begrep og operasjonaliseringen av begrepet i en undersøkelse. Spørsmålet er i hvilken grad en kan tolke datatilfanget som et uttrykk for det begrepet man ønsker å måle (Kleven 2011). I denne masterstudien måles alle variabler unntatt en gjennom item på nettbaserte spørreskjema, noe som gir spesielle utfordringer.



Figur 4 Olsens abstraksjonsstige

I figur 4 illustrerer H Olsen (2006) prosessen med å lage et spørreskjema som har utgangspunkt i en problemstilling ved hjelp av noe han kaller en abstraksjonsstige. Stigen har flere trinn, og viser avstanden mellom problemstillingen og virkeligheten. En problemstilling med abstrakte begreper må forvandles til spørsmål (item) som er dekkende for begrepet. I tillegg forutsettes det at den som svarer forstår spørsmålene på samme måte som den som spør. Derfor er det viktig å arbeide med å få så entydige spørsmål som mulig. Det er viktig å huske på at ”Besvarelser af spørsmål er *indikatorer på* eller *spor af* definerte begreper” (Olsens kursivering) (H Olsen 2006: 16). Svarene en får på spørreskjemaets item er fortsatt på ett trinn over ”virkeligheten”. Sammenhengen mellom de begrepene en ønsker å undersøke og det som skjer i klasserommet, tolket gjennom spørsmålsstilleren og svareren, ikke er så direkte som en gjerne kunne ønske.

At datatilfanget fra lærerne baserer seg på selvrapportering via nettbaserte måleinstrumenter er en trussel mot validiteten av ulike årsaker. I følge Olsen (2006:63) viser undersøkelser av svarnøyaktighet en tendens til at svarpersoner avgir svar som får dem til å ta seg bedre ut. Det er mulig at noen svarte ut fra hva de tenker de burde ha gjort, mer enn hva de faktisk gjorde. Itemene dekket heller ikke alle mulige former for aktivering av bakgrunnskunnskap. Et åpent spørsmål der lærere kunne rapportere andre former for aktivering av bakgrunnskunnskap forsøkte å bøte på dette.

I målingene av elevvariablene er det andre forhold som truer validiteten. Alle elevvariablene ble målt på elevenes andrespråk, noe som utgjør trussel mot validiteten. I ordkjedetesten vil ukjente ord føre til manglende gjenkjenning av det avkodede ordet og ordkjeden vil kanskje

deles tilfeldig. I måling av temakunnskaper er det vanskelig å skille mellom måling av vokabular og temakunnskaper.

Av mer tilfeldige målefeil av elevvariablene kan nevnes at elevene kan ha hatt mulighet til å jukse, ved å snakke seg mellom eller ved å benytte internett som hjelp. Det antas at det var liten anledning til å snakke seg imellom, da lærerne var til stede i rommet under undersøkelsen. Det ville også rent praktisk være vanskelig for flere elever å holde samme fart gjennom undersøkelsen og arbeide med samme spørsmål på samme tid. Noen få hadde tydelig benyttet anledningen til å klippe definisjoner fra nettet inn i svarrubrikkene for de åpne spørsmålene. Elevenes ferdigheter i norsk er av en slik karakter at det er forholdsvis enkelt å oppdage dette, både på grunn av rettskriving, syntaks og valg av ord. Ifølge Andreassen and Bråten (2010: 279) stilles det spørsmål om det er mulig å få en valid måling av leseforståelse gjennom flervalgstester. Noen flervalgstester har få eller ingen interferens spørsmål, slik at det nok å finne igjen et uttrykk i teksten for å svare riktig. Andre har spørsmål som kan besvares uten teksten, med temakunnskap elevene har fra før (Haladyna, Downing, & Rodriguez 2002). Andreassen og Bråten (2010) konkluderte med at å oppnå leseforståelse er en så kompleks prosess at den antagelig trenger å tilnærmes via ulike målemetoder.

I følge Kleven (2011) kan validitet også vurderes ved å undersøke om variablene oppfører seg som forventet ut fra anerkjent forskning. I denne undersøkelsen finner vi forhold mellom avhengige og uavhengige variabler som er omtrent som forventet ut fra annen forskning, derfor kan vi regne med at det ikke har vært alvorlige svikt i begrepsvaliditeten. For å styrke validiteten kunne begrepene vært operasjonalisert på ulike måter.

5.5.2 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om sammenhengen mellom avhengig og uavhengige variable. Det må avgjøres om det er en sammenheng, og om den er signifikant (Kleven 2008). Det er to forhold som truer statistisk validitet, brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke (Cook og Campbell i Anmarkrud 2008: 6). I følge Howitt and Cramer (2011) er statistisk styrke sannsynligheten for at undersøkelsen skal finne en effekt i utvalget som studeres. I min undersøkelse vil effekten handle om størrelsen på korrelasjonen mellom leseforståelse som avhengig variabel og forskjellige uavhengig variabel. Statistisk styrke påvirkes av tre faktorer, korrelasjonskoeffisienten, signifikansnivået og størrelsen på utvalget. Elevenes avkodingsferdigheter som målt ved ordkjedetesten, og temakunnskapene som målt i pretest, korrelerte signifikant med leseforståelsen på .001 nivå. En av variablene fra

lærerundersøkelsen, vektlegging av aktivisering av temakunnskaper korrelerte med elevenes leseforståelse på .05 nivå. Det tyder på en akseptabel statistisk styrke. Det er akseptert at lav reliabilitet på tester som er brukt for å måle variablene kan gi lav statistisk styrke (Cunningham, Stanovich, & Maul 2011: 63).

5.5.3 Indre validitet

Har denne undersøkelsen god indre validitet? I følge Kleven (2011) er det det samme som å spørre om vi kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler. I denne undersøkelsen er elevenes leseforståelse den avhengige variabelen. Spørsmålet er da hvor sannsynlig det er at de uavhengige variablene påvirker elevenes leseforståelse på en slik måte som resultatene viser. Hvis økt aktivitet fra lærerne på tiltak som kan knyttes til aktivisering av bakgrunnskunnskaper samvarierer med bedre leseforståelse hos elevene, må det undersøkes om dette er en spuriøs samvariasjon, eller om det kan brukes i en probalistisk årsaksforklaring Kleven (2011: 106ff). Vi kan ikke si at lærernes innsats i forhold til aktivisering av bakgrunnskunnskaper er årsaken til at elevenes leseforståelse øker, men at det *påvirker* sjansen for at elevenes leseforståelse blir bedre.

Et annet problem for indre validitet er tredjevariabelproblemet. Leseforståelse er et komplekst begrep som det har vært forsket mye på de senere årene. Derfor vet vi mye om hvilke faktorer som påvirker leseforståelsen. Det er imidlertid forsket lite på leseforståelse hos elever som leser på andrespråket og i tillegg har liten skolebakgrunn når de begynner skolegang på andrespråket som (voksne) ungdommer. Tidligere forskning gir dermed lite støtte for å avdekke flere variabler som kan påvirke leseforståelse hos denne elevgruppen. Problemet med indre validitet i et korrelasjonsdesign er at variablene som tas med, og retningen på sammenhengen mellom variablene bestemmes av teorien som legges til grunn. Hvis teorien ikke holder mål, vil indre validitet også bli dårlig. I den grad resultatene fra undersøkelsen underbygger og utdyper annen forskning på hva som øker elevers leseforståelse, kan vi regne med at retningen her er riktig.

5.5.4 Ytre validitet

Utvalget i undersøkelsen er ikke representativt i statistisk forstand. Populasjonen består av alle samfunnsfagslærere som underviser avgangsklasser på eksamensrettet grunnskole for voksne etter § 4A-1 i Opplæringslova, og elevene deres. Jeg gikk bredt ut, og ville ha med så mange skoler, samfunnsfagslærere og avgangsklasser som mulig. Utvalget består av de som takket ja til å samarbeide om undersøkelsen. Dermed kan undersøkelsen ikke brukes som grunnlag for en statistisk generalisering, men bare for en skjønnsmessig generalisering som

det må ligge rasjonelle argumenter bak (Kleven 2011: 123ff) En trussel mot ytre validitet kan være at de skolene som er mest opptatt av lesing i fag også er villig til å bruke tid på en slik undersøkelse. Dette kan være skoler som arbeider mer med elevenes lesing enn andre skoler. I så fall kan det tenkes å påvirke resultatet på undersøkelsen. Ut fra korrespondansen med skolene er det liten grunn til å tro at dette er et forhold som påvirker undersøkelsen. Skolene som er med i undersøkelsen er spredt over hele landet og representerer hele spekteret av skolestørrelser i denne sektoren. Undersøkelsen omfatter 380 avgangselever og deres lærere, noe som antagelig omfatter nær 50 % av totalt antall avgangselever²⁹. Resultatene skulle derfor kunne brukes til å drøfte hvordan lærere tilnærmer seg lesing av fagtekst, og hvordan leseforståelsen til elever som går på eksamensrettet grunnskole for voksne er.

5.6 Etikk

Undersøkelsen er godkjent³⁰ fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) den 4. januar 2013. I tråd med vilkårene for godkjennelse fikk alle lærere og elever en skriftlig orientering om undersøkelsen, der det også ble understreket at deltagelse var frivillig. Alle lærere og elever som deltok har undertegnet en samtykkeerklæring. Samtykkeerklæring fra elever under 18 år er også underskrevet av foresatt eller verge. Lærerne som svarte via nettskjema er anonymisert. Det ble ikke spurt etter navn, navn på skole eller andre forhold som kunne identifisere elever eller lærere. For undersøkelsen var det avgjørende å kunne koble en lærer til en gruppe elever i en klasse, det ble derfor utarbeidet egne koder for skolene og klassene som ble oppbevart separat fra resten av undersøkelsen. Når oppgaven er ferdigstilt blir dette slettet. Elevene som svarte er fullstendig anonymisert. Elevkoden som fulgte elevene gjennom hele undersøkelsen ble tildelt av lærer uten at jeg hadde tilgang til listene. Lærerne hadde ikke tilgang til elevenes svar.

²⁹ antall utskrevne avgangsvitnesmål 2009/2010 var 761 (Vox 2011)

³⁰ vedlegg 1

6 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene på problemstillingene som danner utgangspunkt for masteroppgavens empiriske del. I delkapittel 5.1 presenteres resultatene som angår problemstillingen: *I hvilken grad aktiverte lærerne elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst i samfunnsfag?* I delkapittel 5.2. presenteres resultatene som angår problemstillingen: *I hvilken grad predikerer læreres selvrapporterte vektlegging av aktivering av temakunnskaper elevenes leseforståelse når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap?* I delkapittel 5.3 presenteres resultatene som angår problemstillingen: *I hvilken grad er deltagelse i NAFOs nettverk av fokusskoler relatert til læreres selvrapporterte undervisningspraksis og etter/videreutdanning?* I det siste delkapittelet, 5.4, presenteres resultatene som angår den siste problemstillingen: *I hvilken grad predikerer status som fokusskole elevenes leseforståelse også når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og temakunnskap og lærernes selvrapporterte vektlegging av arbeid med vokabular og aktivering av temakunnskaper?*

6.1 I hvilken grad aktiverte lærerne elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst i samfunnsfag?

Resultatene som presenteres i dette delkapitlet er basert på data fra del 2 i lærersurveyen, instrumentet som kartlegger i hvilken grad lærerne aktiverte ulike dimensjoner av elevenes bakgrunnskunnskap i forbindelse med lesing av ny tekst i samfunnsfag. Alle spørsmålene var kontekstualisert til siste samfunnsfagstime hvor tekst ble gjennomgått, og lærerne ble bedt om å ta stilling til om de hadde/ikke hadde gjort den beskrevne undervisningsaktiviteten. Av stilistiske hensyn vil *tiltak* av og til bli brukt i stedet for undervisningsaktivitet. Bakgrunnen for denne kontekstualiseringen er beskrevet i metodekapittelet³¹, og fordelene og ulempene med en slik spørsmålsstilling drøftes i oppgavens diskusjonskapittel³².

De 19 spørsmålene dekket lærernes arbeid med aktivering av Alexander og Jettons (2000) tre kategorier av bakgrunnskunnskap. Arbeid med aktivering av lingvistisk kunnskap ble her delt i de tre komponentene vokabular, grammatikk og tekststruktur på setningsnivå og

³¹ Se 5.4.2 for en nærmere redegjørelse

³² Se 7.1 for en nærmere vurdering

sjangerkunnskap. Det er fordi det var av interesse å se på fordelingen av arbeid med lingvistisk kunnskap på de ulike komponentene. Dimensjonene av bakgrunnskunnskap som er analysert på denne måten var 1) kunnskap om tekststruktur og grammatikk på setningsnivå, 2) sjangerkunnskap, 3) vokabular, og 4) elevens hverdagserfaringer 5) kunnskap om tekstens innhold. Arbeid med temakunnskap brukes videre om arbeid med kunnskap om tekstens innhold. Bakgrunnskunnskap brukes som et samlebegrep for alle dimensjonene som inngår i begrepet.

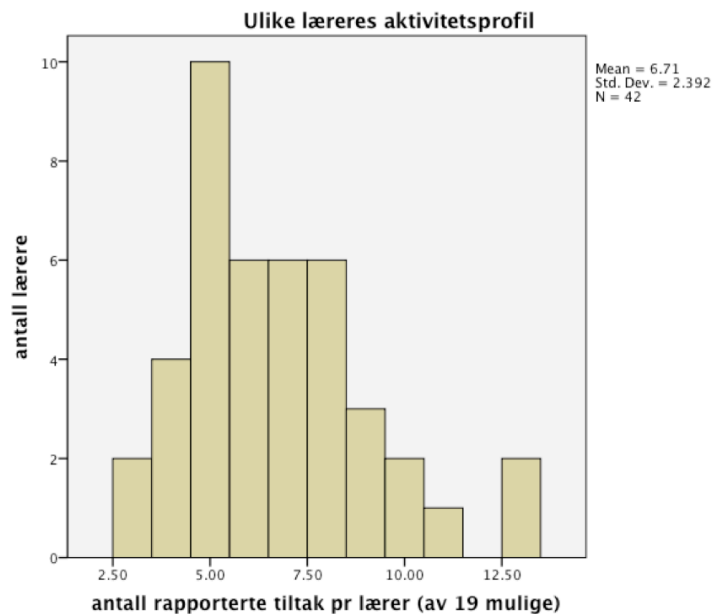
Tabellen 6.1.1 viser at lærerne vektlegger kategoriene av bakgrunnskunnskap ulikt. Snittskårene er funnet ved at den enkelte lærers bruk av tiltak innenfor hver av de fem dimensjonene er summert og delt på antall tiltak som ble etterspurt innenfor denne dimensjonen. På bakgrunn av dette er det regnet ut en snittskår for lærerne som gruppe på hver dimensjon. Ut fra dette er det mulig å sammenligne aktiviteten innenfor dimensjonene. Det var størst aktivitet i arbeidet for å aktivere elevenes temakunnskap, fulgt av arbeid for å aktivere bakgrunnskunnskaper fra elevenes hverdagserfaringer, mens arbeid med vokabular var den tredje hyppigst forekommende undervisningsaktiviteten. Lærerne arbeidet i liten grad med kunnskap om tekststruktur og grammatikk på setningsnivå, eller med sjangerkunnskap.

Tabell 6.1.1: Lærernes snittskår på arbeid med ulike dimensjoner av bakgrunnskunnskap

Variabler	M	Std. avv.	Skjevhet
1 Lærernes snittskår på arbeid med kunnskap om tekststruktur og grammatikk på setningsnivå	.143	.200	1.552
2. Lærernes snittskår på arbeid med sjangerkunnskap	.185	.207	1.075
3. Lærernes snittskår på arbeid med vokabular	.381	.261	.059
4. Lærernes snittskår på arbeid med hverdagserfaringer	.476	.233	.007
5. Lærernes snittskår på arbeid med temakunnskaper	.589	.330	-.107

Figur 5 viser at de ulike lærerne rapporterte ulik aktivitet i forhold til arbeid med dimensjonene i bakgrunnskunnskap ($M = 6.71$ av 19 mulige). Det er viktig å være klar over at en lærer kunne rapportere flere tiltak eller undervisningsaktiviteter innen en og samme dimensjon. Det er fullt mulig for eksempel å be elevene tenke over hva de kan om tema fra før, og i samme time be dem snakke sammen i grupper om dette, før elevene eventuelt blir bedt om å skrive ned hva de kan om temaet. Siden antall tiltak som ble etterspurt ikke er uttømmende, vil figur 5 bare kunne brukes som indikasjon på ulik aktivitetsnivå blant lærerne.

Figur 5: Rapportert aktivitet fra lærere



6.2 I hvilken grad predikerer læreres selvrapporterte vektlegging av aktivering av temakunnskaper elevenes leseforståelse når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap?

For å undersøke i hvilken grad lærernes selvrapporterte vektlegging av å arbeide med temakunnskap predikerer elevenes leseforståelse, gjennomførte jeg en hierarkisk regresjonsanalyse med leseforståelse som avhengig variabel. For å sette de to lærervariablene på en streng test, har jeg kontrollert for individuelle forskjeller som i litteraturen er funnet å være viktige prediktorer for elevers leseforståelse, nemlig kjønn, ordavkodingsferdigheter og bakgrunnskunnskap. I tillegg har jeg valg å kontrollere for antall år med skolegang fra hjemlandet. Før jeg presenterer resultatene fra regresjonsanalysen, presenteres deskriptiv statistikk og korrelasjonen for variablene som inngår i regresjonsanalysen.

Tabell 6.2.1 viser deskriptiv statistikk for hele utvalget.

Tabell 6.2.1: Deskriptiv statistikk for utvalgte variabler.

Variabler	M	Std. avv.	Skjevhet
1 Kjønn	1.47	.500	.116
2. Antall år med skolegang	4.58	1.878	-.433
3. Ordavkodingsferdigheter	24.72	11.696	.274
4. Temakunnskap	.574	.166	.154
5. Vektlegging av arbeid med vokabular	3.492	1.122	-.294
6. Vektlegging av aktivering av temakunnskap	3.248	1.174	.478
7. Leseforståelse	.610	.174	-.248

Merknad: Gutter er kodet 1, jenter er kodet 2.

Tabell 6.2.2 viser korrelasjonen mellom de aktuelle variablene. Som det fremgår av tabellen er det en positiv og signifikant korrelasjon mellom temakunnskap og leseforståelse ($r = .520$, $p < .01$). Det betyr at større kunnskap om tema påvirket sjansene for et bedre resultatet på leseforståelsestesten. Det er også en positiv og signifikant korrelasjon mellom ordavkodning og både temakunnskap ($r = .285$, $p < .01$) og leseforståelse ($r = .330$, $p < .01$). Det betyr at dess bedre resultater elevene fikk i ordavkodningstesten, dess mer økte sannsynligheten for bedre resultater på både testen om temakunnskap og leseforståelsestesten.

Hvor mye skolegang elevene har før de kom til Norge, korrelerer positivt og signifikant med både ordavkodning ($r = .128$, $p < .05$), temakunnskap ($r = .182$, $p < .01$) og leseforståelse ($r = .257$, $p < .01$). Resultatene indikerer at antall år på skole før de kom til Norge betyr bedre lesekunnskaper, bedre temakunnskaper og bedre forutsetninger for å forstå tekst, noe som ikke er uventet. Lærernes selvrapporterte vektlegging av å arbeide med aktivering av temakunnskaper, korrelerte positivt med elevenes leseforståelse, men ikke signifikant ($r = .089$, $p > .05$), mens lærernes selvrapporterte vektlegging av å arbeide med vokabular korrelerte negativt ($r = -.051$, $p > .05$), men ikke signifikant, med elevenes resultater på leseforståelsestesten. Det betyr at dess mer lærere gir uttrykk for at det er viktig å aktivere elevenes temakunnskaper dess bedre sjanser er det for at elevene deres gjør det bra på leseforståelsestesten. Dette gjelder ikke på samme måte for selvrapportert vektlegging av å arbeide med vokabular. Kjønn korrelerer positivt med skolegang ($r = .116$, $p < .05$).

Tabell 6.2.2: Korrelasjoner mellom variablene kjønn, skolegang, ordavkoding, temakunnskap, lærernes selvvalgte rapportering av vektlegging av arbeid med henholdsvis leseforståelse og aktivering av temakunnskap g leseforståelse

Variabel	1	2	3	4	5	6	7
1. Kjønn	-						
2. Skolegang	.116*	-					
3. Ordavkoding	.041	.128*	-				
4. Temakunnskap	.062	.182**	.285**	-			
5. Vektlegging av arbeid med vokabular	.058	-.046	.050	.020	-		
6. Vektlegging av aktivering av temakunnskap	-.048	-.003	.050	.010	0.246**	-	
7. Leseforståelse	.095	.257**	.330**	.520**	-.051	.089	-

*Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

**Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Tabell 6.2.3 viser resultatene av den hierarkiske regresjonsanalysen med elevenes leseforståelse som avhengig variabel. Etter steg 1, med de fire elevvariablene som prediktorer var $R^2 = .328$, $F(4,374) = 45,456$, $p < .000$, med antall år med skolegang i hjemlandet ($\beta = .142$, $p < .001$), ordavkodingsferdigheter ($\beta = .187$, $p < .000$) og bakgrunnskunnskap ($\beta = .437$, $p < .000$) som signifikante prediktorer for leseforståelse. Dette indikerer at elever med mange års skolegang fra hjemlandet, gode ordavkodingsferdigheter og god bakgrunnskunnskap, med større sannsynlighet gjør det godt på leseforståelsestesten. Etter steg to, hvor de to lærervariablene ble lagt inn i regresjonen var $R^2 = .342$, $F(6,372) = 32,280$, $p < .000$, med antall år med skolegang i hjemlandet ($\beta = .136$, $p < .002$), ordavkodingsferdigheter ($\beta = .187$, $p < .000$), bakgrunnskunnskap ($\beta = .437$, $p < .000$) og lærernes selvrapporterte vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskap ($\beta = .106$, $p < .016$) signifikante prediktorer for leseforståelse. I tillegg til viktigheten av skolegang, ordavkodingsferdigheter og bakgrunnskunnskap, indikerer dette at elever som har lærere som rapporterer at de vektlegger å aktivere elevenes bakgrunnskunnskap når de arbeider med tekster i samfunnsfagundervisningen, med større sannsynlighet gjør det bra på leseforståelsestesten. Selv om økt andel forklart varians ikke er stor, så er den statistisk signifikant. Påvirkning fra lærervariabelen vektlegging av aktivering av temakunnskap kontrolleres for "tunge" variabler som vi vet er sterke prediktorer for leseforståelse, som elevenes temakunnskaper og ordavkodingsferdigheter, likevel er den signifikant på 0,01 nivå.

Tabell 6.2.3: Hierarkisk regresjonsanalyse med leseforståelse som avhengig variabel

Variabel	B	SE B	β
Steg 1			
Kjønn	.014	.015	.041
Ordavkoding	.003	.001	.187***
Skolegang i hjemlandet	.013	.004	.142***
Bakgrunnskunnskap	.455	.047	.437***
Steg 2			
Kjønn	.018	.015	.051
Ordavkoding	.003	.001	.187***
Skolegang i hjemlandet	.013	.004	.136**
Bakgrunnskunnskap	.457	.046	.438***
Vektlegging av arbeid med vokabular	-.014	.007	-.093
Vektlegging av aktivering av temakunnskap.	.016	.006	.106*

$R^2 = .328$ for steg 1 ($p = .000$), $\Delta R^2 = .015$ for steg 2 ($p = .016$)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.3 I hvilken grad er deltagelse i NAFOs nettverk av fokusskoler relatert til læreres selvrapporterte undervisningspraksis og etter/videreutdanning?

I utvalget av skoler er det en undergruppe av skoler som er med i NAFOs nettverk av fokusskoler³³. Skolene i NAFOs nettverk av fokusskoler omtales som f-skoler og de som ikke er med i dette nettverket benevnes som a-skoler (andre skoler). Tabell 6.3.1 viser resultatene av en uavhengig t-test som sammenligner lærerne ved f-skoler og lærerne ved a-skoler. I forhold til rapporterte tiltak i siste undervisningstime der de leste tekst med elevene er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. I forhold til rapportering av vektlegging av arbeid med temakunnskap var det heller ingen signifikant forskjell mellom gruppene. I forhold til vektlegging av å arbeide med vokabular var forskjellen signifikant, $t(380) = 5.894$, $p < .001$. Lærerne ved andre skoler enn fokusskolene rapporterte størst vektlegging av å arbeide med vokabular. I forhold til tilleggstudanning er det en signifikant forskjell mellom

³³ se 1.3 for flere opplysninger om NAFO og nettverket av fokusskoler

gruppene, $t(42) = .412$, $p < .05$. Lærerne ved fokusskolene har mest relevant tilleggsutdanning.

Tabell 6.3.1: Uavhengig t-test for lærere ansatt ved henholdsvis f-skoler og a-skoler på variablene knyttet til tiltakene for aktivering av bakgrunnskunnskap og selvrapportert vektlegging av henholdsvis arbeid med vokabular og temakunnskap.

	fokus-skoler (f-skoler) N = 15	andre skoler (a-skoler) N = 27	t-test
Tiltak knyttet til arbeid med vokabular	M = 1.00 SD = .926	M = 1.22 SD = .698	$t = .879$, $p = .385$
Tiltak knyttet til aktivering av temakunnskaper (arbeid med elevens egne erfaringer og kunnskap om tekstens innhold)	M = 1.60 SD = 1.121	M = 1,81 SD = 1.039	$t = .624$, $p = .536$
Tiltak knyttet til arbeid med tekststruktur og grammatikk på setningsnivå	M = .067 SD = .816	M = .52 SD = .802	$t = -.570$, $p = .572$
Tiltak knyttet til arbeid med sjangerkunnskap	M = .67 SD = .617	M = .78 SD = .934	$t = .412$, $p = .682$
Vektlegging av arbeid med vokabular	M = 3.109 SD = 1.131	M = 3.768 SD = 1.032	$t = 5.894$, $p = .000$
Vektlegging av aktivering av temakunnskap (equal variances not assumed)	M = 3.170 SD = 1.301	M = 3.305 SD = 1.073	$t = 1.073$, $p = .001$
Tilleggsutdanning (equal variances not assumed)	M = .87 SD = .990	M = .30 SD = .609	$t = -2.028$, $p = .284$

Tabell 6.3.2 viser at lærere som arbeider ved fokusskoler har mer relevant tilleggsutdanning enn lærere som arbeider ved andre skoler. Mest slående er denne forskjellen når vi ser på årsenhet for norsk som andrespråk. Av samfunnsfagslærere som arbeider ved en fokusskole har 33,3 % en årsenhet i norsk som andrespråk, mot bare 3,7 % ved de andre skolene. Det er også tre ganger flere lærere med tilleggskompetanse innen flerkulturell kommunikasjon på fokusskolene. Fokusskolene har også flere lærere som er kvalifiserte som tospråklige lærere enn de andre skolene, men der er ikke forskjellen så stor, henholdsvis 20 % mot 14,8 %.

Tabell 6.3.2: Sammenligning av tilleggsutdanning og kompetanse mellom lærere ved fokusskoler og andre skoler.

	Lærere fra fokusskoler N = 15	Lærere fra andre skoler N = 27
Tilleggsutdanning eller spesiell kompetanse		
Jeg har utdanning som kvalifiserer meg for å være tospråklig lærer eller morsmåslærer	20 %	14,8 %
Jeg har minst en årsenhet i norsk som andrespråk (noas)	33,3 %	3,7 %
Jeg har tilleggsutdanning innen tverrkulturell kompetanse som tilsvarer minst 30 studiepoeng	33,3 %	11,1 %

6.4 I hvilken grad predikerer status som fokusskole elevenes leseforståelse?

Predikerer elevenes tilhørighet til en fokusskole deres leseforståelse?

Tabell 6.4.1 viser resultatene av en uavhengig t-test som sammenligner elevene ved f-skoler med elevene ved a-skoler. Resultatet viser at det ikke er signifikant forskjell på i ordavkodingsferdighetene mellom elevene i de to skolegruppene. Likevel ser vi at det er en signifikant forskjell på resultatet av leseforståelsestesten i favør av elevene på fokusskolene $t(380) = -3.566, p < .001$.

Tabell 6.4.1: Uavhengig t-test for elever ved henholdsvis f-skoler og a-skoler på ordavkodning og leseforståelse.

	Elever ved fokusskoler N = 159	Elever ved andre skoler N = 221	t-test N = 380
Ordavkodning	M = 24.67 SD = 11.604	M = 24.76 SD = 11.787	t = .081, p = .936
Leseforståelse	M = .6463 SD = .170	M = .5830 SD = .172	t = - 3.566, p = .000

For ytterligere å undersøke relasjonen mellom det å være elev ved en fokusskole og leseforståelse gjennomførte jeg en multipl hierarkisk regresjonsanalyse. Jeg tok utgangspunkt i regresjonsanalysen som dannet utgangspunkt for problemstilling 2 (se tabell 6.2.3), og la til et tredje steg med fokusskole som uavhengig variabel. Det betyr at jeg i denne regresjonsanalysen undersøker om det å være elev på en fokusskole predikerer elevenes

leseforståelse etter at det er kontrollert for kjønn, ordavkoding, antall år med skolegang i hjemlandet, bakgrunnskunnskap, læreres vektlegging av arbeid med vokabular, og læreres vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskap. I og med at de to første stegene i denne regresjonsanalysen er identisk med analysen presentert i tabell 6.2.3, viser jeg i tabell 6.4.3 bare det tredje steget i regresjonsanalysen hvor alle de uavhengige variablene er inne. Før jeg viser selve regresjonen vil jeg i tabell 6.4.2 vise hvordan det å være elev ved en fokusskole korrelerer med de øvrige variablene i regresjonsanalysen som det er relevant å kontrollere for.

Tabell 6.4.2 viser korrelasjonen mellom fokusskolene og henholdsvis elevvariablene ordavkoding, temakunnskap og leseforståelse, og lærervariablene vektlegging av arbeid med vokabular og vektlegging av aktivering av temakunnskaper. Som det framgår av tabellen er det en positiv og signifikant korrelasjon mellom fokusskoler og elevvariablene temakunnskap ($r = .151$, $p < .01$) og leseforståelse ($r = .180$, $p < .01$). Det betyr at elever som går på en fokusskole gjennomgående oppnår noe bedre resultat både på test om temakunnskaper og på leseforståelsestesten. Det er en negativ og signifikant korrelasjon mellom fokusskole og læreres vektlegging av å arbeide med vokabular ($r = -.290$, $p < .01$), noe som betyr at lærere på fokusskoler i mindre grad vektlegger arbeid med elevenes vokabular enn det de øvrige lærerne i utvalget rapporterer å gjøre.

Tabell 6.4.2: Korrelasjoner mellom variabelen fokusskole og variablene temakunnskap, ordavkoding, leseforståelse og lærernes selvrapporterte vektlegging av arbeid med henholdsvis vokabular og temakunnskap.

Variabel	Fokusskole
Temakunnskap	.151**
Ordavkoding	-.004
Vektlegging av arbeid med vokabular	-.290**
Vektlegging av aktivering av temakunnskap.	-.057
Leseforståelse	.180**

** Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Tabell 6.4.3: Multipl hierarkisk regresjonsanalyse med leseforståelse som avhengig variabel

Variabel	B	SE B	β
Steg 3			
Kjønn	.014	.015	.041
Ordavkoding	.003	.001	.191***
Skolegang i hjemlandet	.012	.004	.131**
Temakunnskap	.441	.047	.424***
Vektlegging av arbeid med vokabular	-.010	.007	-.065
Vektlegging av aktivering av temakunnskap	.015	.006	.104*
Fokusskole	.032	.016	.092*

$\Delta R^2 = .007$ for steg 3 ($p = .040$)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Etter steg tre, hvor fokusskolevariablen var lagt inn i regresjonen var $R^2 = .350$, $F(7,371) = 28,515$, $p < .000$, var antall år med skolegang i hjemlandet ($\beta = .131$, $p < .003$), ordavkodingsferdigheter ($\beta = .191$, $p < .000$), bakgrunnskunnskap ($\beta = .424$, $p < .000$), lærernes selvrapporterte vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskap ($\beta = .104$, $p < .017$) og det å være elev på en fokusskole ($\beta = .092$, $p < .040$) signifikante prediktorer for leseforståelse. Selv om økt andel forklart varians ikke er stor, så er den statistisk signifikant. Påvirkning fra fokusskolevariablen kontrolleres for "tunge" variabler som vi vet påvirker leseforståelse i stor grad, som temakunnskaper og ordavkoding, likevel er den signifikant. Det er også viktig å påpeke at jeg i denne regresjonsanalysen setter fokusskolevariablen på en "streng" test ved å kontrollere for både individuelle forskjeller og lærervariabler.

6.5 Oppsummering

I henhold til den første problemstillingen viste resultatene at lærerne på ulike måter brukte tiltak for å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper. Det var størst aktivitet i arbeidet for å aktivere elevenes temakunnskap, fulgt av arbeid for å aktivere bakgrunnskunnskaper fra elevenes hverdagserfaringer, mens arbeid med vokabular var den tredje hyppigst forekommende undervisningsaktiviteten. Lærerne arbeidet i liten grad med kunnskap om tekststruktur og grammatikk på setningsnivå eller med sjangerkunnskap.

Problemstilling 2 omhandlet i hvilken grad lærernes vektlegging av arbeidet med å aktivere bakgrunnskunnskap predikerte elevenes leseforståelse når det ble kontrollert for kjønn,

ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap. Funnene i masterstudien viste at påvirkning fra lærervariabelen *vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskap* er positiv og statistisk signifikant, selv når den kontrolleres for sterke prediktorer for leseforståelse som ordavkodingsferdigheter og temakunnskaper. Dette indikerer at elever som har lærere som rapporterer at de vektlegger å aktivere elevenes bakgrunnskunnskap når de arbeider med tekster i samfunnsfagundervisningen, med større sannsynlighet gjør det bra på leseforståelsestesten. Påvirkning fra den andre lærervariabelen, *vektlegging av arbeid med vokabular*, er ikke statistisk signifikant.

I henhold til problemstilling 3 viste resultatene at arbeid på skoler som er tilknyttet NAFOs nettverk av fokusskoler ikke predikerte lærernes bruk av tiltak for å aktivere bakgrunnskunnskaper. Det ble heller ikke funnet statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene i aktivering av temakunnskaper. I forhold til vektlegging av arbeid med vokabular ble det funnet en signifikant, men liten forskjell mellom lærere ansatt ved fokusskoler og lærere ansatt ved andre skoler. Lærerne ved andre skoler rapporterte mer vektlegging av arbeid med vokabular. Lærere ved fokusskoler hadde signifikant mer relevant tilleggs/etterutdanning enn lærere ved andre skoler. For problemstilling 4 viste funnene i masterstudien at påvirkning på elevenes leseforståelse fra fokusskolevariabelen er positiv og statistisk signifikant, selv når den kontrolleres for sterke prediktorer for leseforståelse som ordavkodingsferdigheter og temakunnskaper. Det betyr at elever som går på en fokusskole gjennomgående oppnår noe bedre resultat både på test om temakunnskaper og på leseforståelsestesten.

7 Diskusjon

I dette kapitlet drøftes resultatene fra den empiriske undersøkelsen opp mot den forskningslitteraturen som ble gjennomgått i teorigjennomgangen³⁴ etter følgende struktur; i delkapittel 7.1 og 7.2 er det fokus på problemstilling 1: *I hvilken grad aktiverte lærerne elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst i samfunnsfag?* og problemstilling 2: *I hvilken grad predikerer læreres selvrapporterte vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskaper elevenes leseforståelse når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap?* Delkapittel 7.3 drøfter resultatene fra problemstilling 3: *I hvilken grad er deltagelse i NAFOs nettverk av fokusskoler relatert til læreres selvrapporterte undervisningspraksis og etter/videreutdanning?* på bakgrunn av gjennomgått forskningslitteratur. I delkapittel 7.4 behandles på samme måte problemstilling 4: *I hvilken grad predikerer status som fokusskole elevenes leseforståelse også når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og temakunnskap og lærernes selvrapporterte vektlegging av arbeid med vokabular og aktivering av temakunnskaper?* Undersøkelsen har også gitt resultater som gir kunnskap om elevene som lesere. I delkapittel 7.5 drøftes resultatene fra elevenes avkodingsferdigheter opp mot gjennomgått forskningslitteratur.

7.1 I hvilken grad aktiverte lærerne elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av tekst i samfunnsfag?

Alexander og Jettons (2000) oppdeling av bakgrunnskunnskap i tre kategorier; lingvistisk kunnskap, kunnskap fra hverdagserfaringer og fagkunnskap, dannet bakgrunn for spørsmålene om hvilke tiltak lærerne tok i bruk for å aktivere bakgrunnskunnskaper ved lesing i siste samfunnsfagstime. Resultatene³⁵ viste at lærerne rapporterte bruk av flest tiltak knyttet til aktivering av temakunnskap ($M = .589$) og kunnskap fra hverdagserfaringer ($M = .476$). Vokabular er en del av lingvistisk kunnskap. Resultatene viser at lærerne rapporterte færre tiltak knyttet til aktivering av vokabular ($M = .381$). Det ble rapportert om relativt lite bruk av tiltak som tok sikte på arbeid med kunnskap om tekststruktur og grammatikk på setningsnivå ($M = .143$) og om lite arbeid med sjangerkunnskap ($M = .185$). Resultatene fra problemstilling 1 gir oss ikke et utfyllende bilde av hvordan aktivering av

³⁴ se kapittel 1 - 3

³⁵ se delkapittel 6.1

bakgrunnskunnskap skjer i klasserommene, men indikerer styrkeforholdet mellom aktivering av de ulike kategoriene av bakgrunnskunnskap. Da utvalget ikke er et tilfeldig utvalg, kan ikke resultatene generaliseres til andre klasserom. Jeg har verken funnet forskning på tilsvarende skoleslag, eller forskning som undersøker læreres aktivering av bakgrunnskunnskap isolert fra arbeid med andre leseforståelsesstrategier. Mulighetene til å sammenligne med resultater fra annen forskning er derfor ikke til stede.

Resultatene viser at lærerne bruker ulike tiltak for å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper (alle tre kategorier). Dette er positivt, leseforskere er enige om at bakgrunnskunnskaper er svært viktig for leseforståelse (Alexander & Jetton 2000; Kintsch 2004). Når jeg drøfter resultatene videre vil jeg gjøre det på følgende måte:

Betydningen av å aktivere de to kategoriene av bakgrunnskunnskap *kunnskap fra hverdagserfaringer* og *fagkunnskap* drøftes under delkapittel 7.2 som omhandler lærernes vektlegging av å arbeide med temakunnskap. Resultatene som viser at det er lite aktivering av bakgrunnskunnskap av kategorien *lingvistisk kunnskap*, drøftes her.

I denne undersøkelsen er lingvistisk kunnskap delt opp i tre underområder (Alexander & Jetton 2000; Kintsch 2004) a) vokabular, b) kunnskap om tekststruktur og grammatikk på setningsnivå og c) sjangerkunnskap.

Vokabular

Resultatene viser at det foregår en del arbeid med vokabular. Lærerne rapporterte at de gjennomgikk ord og begreper fra teksten og at de ba elever streke under ukjente ord i teksten. Et par lærere rapporterte om bruk av skjema når de arbeidet med vokabular. Vi har ingen data som viser hvor lang tid arbeid med vokabular tok, eller hvor omfattende det var. Når lærerne rapporterer at de gjennomgår ord og begreper fra teksten antar jeg at det er eksplisitt vokabularundervisning som stort sett skjer muntlig, selv om undersøkelsen ikke gir tydelige holdepunkter for dette. Resultatene fra masterstudien viser ikke omfanget eller kvalitetene av gjennomgangen av vokabular.

Kvaliteten og størrelsen på vokabularet predikerer leseforståelse (Lervåg & Aukrust 2010).

Det er derfor viktig å arbeide med vokabular på en måte som øker elevenes vokabular.

Intervensjoner med sikte på å øke elevers vokabular på andrespråket, er ikke entydige, som vist i 3.2.1. Dette tyder på at ikke alt arbeid med vokabular påvirker elevenes leseforståelse positivt. Lesaux et al. (2012) viste i en intervensjonsstudie at resultater på måling av språkforståelse og leseforståelsen økte hos både første og andrespråkselever som var med på et omfattende opplegg designet både for å øke akademisk vokabular og motivasjon for å arbeide med vokabular. I intervensjonsstudien til Vaughn et al. (2013) var arbeid med

sentrale fagord en viktig del av undervisningsopplegget. Arbeidet med vokabular var organisert slik at elevene møtte de nye ordene flere ganger i løpet av de ti dagene temaet ble undervist, det ble også gitt flere anledninger til å bruke ordene. Dette øker sjansene for at ordene læres (Sökmen 1997).

Vokabular kan også læres implisitt ved at en møter ord og begreper i tekst mange nok ganger, men det forutsetter relevante temakunnskaper og et forholdsvis begrenset antall ukjente ord (Nagy 1997). Å lære nytt vokabular fra tekst forutsetter også en god og nøyaktig avkoding. Meara (2009) viste at de som lærer et nytt språk har flest fonologiske assosiasjoner på assosiasjonstester. Da er det viktig i det minste å ha riktig fonologisk representasjon av ord som leses. Vokabular kan også læres gjennom samtaler i klasserommet. Vermeer (2001) viste i en undersøkelse som omfattet både første og andrespråkselever på småskoletrinnet at det var sterk positiv korrelasjon mellom elevers kjennskap til ord og hvor mange ganger ordene var blitt brukt i klasserommet. Gibbons (2006) forskning viste at samtalene i klasserommet er viktige både for å lære innholdet i fagord og for å lære å snakke om fag. I følge Nagy (1997) har de fleste ord flere betydninger etter hvilken kontekst de forekommer i. Gjennom samtaler om tekst vil elevene kunne høre og bruke ordene i en faglig kontekst. Vermeer (2001) viste også til at ord ikke blir lært i tilfeldig rekkefølge. Basisord læres først, deretter ord som kan knyttes til dette i super- og sub-kategoriene. I skolefagene møter elevene fagord som ofte tilhører super- og sub-kategorier.

Lærerne rapporterte blant annet at de ba elevene streke under ukjente ord i teksten. Stallman (1991) referert i Nagy (1997) fant at strategier som dette ikke førte til læring av nye ord, men tvert imot hadde en signifikant negativ påvirkning på leseforståelsen.

I følge Kintsch (1998) er ord lagret i et kunnskapsnett der de er forbundet med hverandre. Ut fra dette kan en si at arbeid med vokabular består i å knytte forbindelse mellom nye ord som læres og de ordene som allerede er i vokabularet. En må anta at elevene i utvalget har stort behov for å bygge ut vokabularet. Det gir derfor grunn til bekymring når lærerne rapporterer at de vektlegger arbeid med vokabular uten at dette predikerer elevenes leseforståelse positivt³⁶.

Kunnskap om grammatikk og tekststruktur på setningsnivå

Resultatene fra masterstudien viser at det var svært lite bruk av tiltak som tok sikte på arbeid med kunnskap om tekststruktur og grammatikk på setningsnivå og arbeid med sjangerkunnskap. Følgene av ikke å arbeide mer med aktiveringen av disse to kategoriene av

³⁶ Tabell 6.2.3

lingvistisk kunnskap er negative for elevene. De får ikke den støtten de kunne trenge i sine forståelsesprosesser som de kunne trenge. Hos Kintsch (1998) har tekststruktur to nivåer som begge påvirker forståelsen av tekst, mikrostrukturen og makrostrukturen. I mikrostrukturen oversettes ordene i en setning til ideer om hva setningen handler om. Hvis informasjon gitt i syntaks, endelsesmorfemer (entall/flertall, bestemt/ubestemt) og ulike verbformer ikke forstås, vil viktig informasjon gå tapt. Ideen leseren henter ut av teksten vil gjenspeile bare deler av meningsinnholdet i setningen, eller kanskje gjenspeile en ide det ikke er grunnlag for i setningen. Hvis ordforrådet i tillegg er dårlig utbygd kan forståelsesprosessene bryte helt sammen. Lipka og Siegel (2011: 1887f) viste i en undersøkelse at andrespråkslesere med god leseforståelse likevel skåret lavere enn førstespråksleserne på tester som krevde kunnskap om syntaks.

Makrostrukturen³⁷ er sjangere og informasjon fra dette nivået hjelper lesere å organisere ideene fra setningsnivå til en forståelse av hva teksten handler om. Reichenberg (2007) viste at tekst med tydelig kausalitet, tekst med bindeord som bidro til å binde ideene i teksten sammen på en tydelig måte, gjorde forståelsen lettere både for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Likevel var det fortsatt en statistisk signifikant forskjell i leseforståelsen mellom elevgruppene. Når Reichenberg la inn en kombinasjon av kausalitet og stemme i teksten fant hun ingen statistisk signifikant forskjell på minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseforståelse, noe som tyder på at minoritetsspråklige elever profiterte sterkt på denne formen for bearbeiding av makrostrukturen³⁸.

Som nevnt rapportere lærerne lite bruk av tiltak knyttet til arbeid med tekststruktur og sjanger. En grunn til dette kan være at dette er den mest usynlige av de ulike dimensjonene av bakgrunnskunnskap. Når minoritetsspråklige elever har et dårlig utbygd ordforråd vil det være forholdsvis synlig i en undervisningssammenheng. Ordforråd og vokabular er derfor et område som ofte får mye oppmerksomhet ved læring av et andrespråk. I grunnskole for voksne, der mange elever har lite skolebakgrunn, vil antagelig elevenes mangel på temakunnskap være forventet og dermed motta oppmerksomhet fra faglærere. Arbeid med tekststruktur, både på mikronivå og makronivå er derimot noe som tradisjonelt er norsklærerens domene, og krever fagkunnskap som ikke tilhører samfunnsfag. Kunnskap på tekststruktur på begge nivå er ofte taus kunnskap. Morsmålsbrukere snakker grammatisk korrekt, men langt fra alle kan sette ord på sin grammatikk-kunnskap. Disse to forholdene, at

³⁷ se 2.1.4 for mer om Kintsch' C-I modell

³⁸ se 2.3.4 for mer om Reichenbergs studie

arbeid med tekststruktur anses å høre til i norskfaget og at kunnskap knyttet til tekststruktur ofte er taus kunnskap kan føre til at elevenes manglende ferdigheter på dette området ikke får oppmerksomhet. En kommentar fra en av lærerne i undersøkelsen kan illustrere dette: ”Jeg stusset litt over at utsagnene gikk så mye på sjanger og norskfaglige utsagn. Kanskje et tips til at jeg bør begynne å tenke litt annerledes når jeg jobber med forberedelsesfasen”.

Ved å være mer oppmerksom på hvordan grammatikalsk informasjon fra morfemer, syntaks og binde-ord bidrar til å gi setninger mening, kan lærere gi støtte til elevenes forståelsesprosesser. Kunnskap om hva som kan forventes når man leser en historietekst eller en geografitekst, vil kunne hjelpe elevene å forstå hovedpoenget i teksten.

Spørsmålene om siste undervisningstime, som er datagrunnlaget for resultatene på den første problemstillingen, hadde bare to svarkategorier, stemmer / stemmer ikke. Dette medførte at det ikke var mulig å gjennomføre mer avanserte analyser som eksempelvis en faktoranalyse for å se om det forelå underliggende dimensjoner i instrumentet. I ettertid ser jeg at det ville vært spennende å bruke en Likert-skale også på spørsmålene om siste undervisningstime.

Som vist i drøftingen av den første problemstillingen er det vanskelig å svare på i hvilken grad lærerne aktiverte elevenes bakgrunnskunnskaper ved lesing av ny tekst. Det resultatene viser er forholdet mellom antall tiltak som brukes på å aktivere ulike kategorier av bakgrunnskunnskap. Resultatene kan tyde på manglende oppmerksomhet fra lærernes side på aktivering av lingvistisk kunnskap. I dette delkapittelet har jeg ut fra teorigjennomgangen i innledningskapitlene drøftet hvilke mulige følger dette kan ha for elevene.

7.2 I hvilken grad predikerer læreres selvrapporterte vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskaper elevenes leseforståelse når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og bakgrunnskunnskap?

Resultatene³⁹ fra masterstudien viste at lærerne rapporterte vektlegging av arbeid med vokabular ($M = 3.492$) i større grad enn vektlegging av arbeid med aktivering av temakunnskaper ($M = 3.248$). Regresjonsanalysen⁴⁰ viste at lærernes vektlegging av aktivering av temakunnskap er en positiv og signifikant prediktor for elevenes leseforståelse

³⁹ se 6.2

⁴⁰ se tabell 6.2.3

som forklarer varians på selvstendig grunnlag ($N = 380$, $\beta = .106$, $p < .05$), selv etter å ha kontrollert for variabler som kjønn, temakunnskap, antall år med skolegang i hjemlandet og avkodingsferdigheter.

Vektlegging av aktivering av temakunnskap

Forskning har vist at aktivering av temakunnskap korrelerer positivt med leseforståelse både for begynnerlesere og mer avanserte lesere (Droop & Verhoeven 2003; Rydland et al. 2012; Tarchi 2010). Resultatene fra masterstudien kan derfor tyde på at lærerne lykkes i å aktivere elevenes temakunnskap. Som nevnt er aktivering av bakgrunnskunnskap en viktig del av leseforståelsesstrategier. Flere studier har undersøkt hvordan undervisning i leseforståelsesstrategier påvirker elevers leseforståelse (Pressley & Wharton-McDonald 2002). Spesielt transaksjonell strategiundervisning har vist seg å ha en positiv innflytelse på elevers leseforståelse, også på standardiserte tester (Pressley & Wharton-McDonald 2002). Selv om det å aktivere bakgrunnskunnskaper er en vesentlig del av leseforståelsesstrategier, er det lite kunnskap om hvilken rolle aktivering av bakgrunnskunnskapene spiller i forhold til de utforskende klasse- og gruppesamtalene om teksten som gjerne er en del av transaksjonell strategiundervisning (ibid). En studie av Taboada og Guthrie (2006) viste at aktivering av bakgrunnskunnskaper og det å formulere spørsmål til teksten påvirket elevenes leseforståelse positivt. Studien viste også at disse to komponentene hadde en selvstendig påvirkning på leseforståelsen. Anmarkrud (2009: 241f) fant at det er gjennomført svært få studier av norske læreres arbeid med leseforståelse, og at det i 2009 ikke var gjennomført norske intervensjonsstudier som har sett på sammenhengen mellom læreres undervisning og elevenes leseforståelse. Etter det har Andreassen og Bråten (2011) publisert en intervensjonsstudie der lærernes gjennomføring av undervisningsprogrammet ELU (eksplisitt leseundervisning) ble kontrollert. I den sammenheng ble det undersøkt om ulik implementering i de forskjellige ELU-klasserommene hadde noen effekt på elevenes resultater. De fant ingen signifikant korrelasjon mellom ulik implementering i klasserommene og forskjeller i elevenes resultater (Andreassen & Bråten 2011: 532). På denne bakgrunn er det verdt å merke seg resultatene fra masterstudien. De viser at lærernes selvrapporterte vektlegging av å aktivere temakunnskaper gir signifikante utslag på elevenes leseforståelse som målt ved posttesten. En mulig tolkning er at lærernes vektlegging av aktivering av temakunnskap⁴¹ fører til aktivering av temakunnskap i klasserommet. Resultatene fra den første problemstillingen viser at lærerne rapporterte flere tiltak i forhold

⁴¹ faktoren vektlegging av aktivering av temakunnskap inneholder komponenter fra kunnskap fra hverdagserfaringer og domene/temakunnskap

til aktivering av temakunnskap og kunnskap fra hverdagserfaringer enn tiltak for aktivering av andre kategorier bakgrunnskunnskaper. Selv om økt forklart varians på elevenes leseforståelse fra variabelen vektlegging av aktivering av temakunnskap er liten, er den statistisk signifikant. Påvirkningen fra denne variabelen er kontrollert for elevenes temakunnskap og ordavkodingsferdigheter, noe vi vet er sterke prediktorer for leseforståelse. Dette kan tyde på at lærerne som vektlegger aktivering av temakunnskaper, gjør dette på en hensiktsmessig måte. Undersøkelsen målte imidlertid ikke språkforståelse, en annen kjent og ”tung” prediktor for leseforståelse. Jeg vet derfor ikke hvordan varians fra variabelen vektlegging av aktivering av temakunnskap ville blitt om den ble kontrollert for språkforståelse. Siden det er forsket lite på elevgruppen i utvalget, er det også mulig at det finnes tredjevariabler som vi ikke kjenner innflytelsen av.

Vektlegging av arbeid med vokabular og begreper

Vektleggingen av arbeid med vokabular og begreper viste seg derimot å korrelere negativt med elevenes leseforståelse. For å kunne forstå dette må vi ta et lite tilbakeblikk på den første problemstillingen⁴². Resultater fra den første problemstillingen, der lærerne rapporterte at de gjennomgikk ord og begreper som elevene ville møte i teksten, sier ikke noe om omfanget av arbeid med vokabular. Vokabularintervensjoner som viser en positiv påvirkning på elevenes leseforståelse, omfatter mer arbeid med vokabular enn å gi elevene definisjoner og forklaringer på ord og begreper (Lesaux et al. 2012). Stallman (1991) referert i Nagy (1997: 81) viste at ett av tiltakene som lærerne rapporterte, å la elevene streke under ukjente ord ved lesing av tekst, signifikant reduserte leseforståelsen. Dette kan bidra til å forklare en negativ korrelasjon, men resultatene fra undersøkelsen gir ikke grunnlag for å trekke noen konklusjoner. Korrelasjonen var ikke signifikant og vektlegging av arbeid med vokabular vil ikke bli drøftet videre.

Det ble funnet et misforhold mellom rapporteringen av hva som vektlegges mest (vokabular) og hva lærerne rapporterer å bruke flest tiltak på⁴³ (temakunnskap). Dette kan tyde på at instrumentene ikke er finmaskede nok til å måle dette nøyaktig. En mulig forklaring kan også være at lærerne ikke alltid er bevist på at ulike tiltak de rapporterer fører til aktivering av bakgrunnskunnskap.

Som vist av resultatene fra den andre problemstillingen er det ingen signifikant korrelasjon mellom lærernes vektlegging av arbeid med ord og begreper og elevenes leseforståelse.

⁴² se 7.1

⁴³ se 6.1 og 7.1 for resultater fra problemstilling 1

Årsaker til dette er drøftet kort. Resultatene i denne problemstillingen viser også at det er en signifikant og positiv korrelasjon mellom lærernes vektlegging av aktivering av temakunnskap og elevenes leseforståelse.

7.3 I hvilken grad er deltagelse i NAFOs nettverk av fokusskoler relatert til læreres selvrapporterte undervisningspraksis og etter/videreutdanning?

I denne problemstillingen sammenlignes lærere som arbeider ved en av NAFOs fokusskoler⁴⁴ (f-skoler) med lærere som arbeider ved andre skoler (a-skoler). Resultatene⁴⁵ viser at det ikke er noen signifikant forskjell på lærergruppene unntatt på to områder, vektlegging av arbeid med vokabular, og etter/videreutdanning.

Vektlegging av arbeid med vokabular

Lærere ved a-skoler rapporterte en større vektlegging av arbeid med vokabular enn lærerne ved f-skoler. Forskjellen var signifikant, om enn liten. Siden ingen av lærergruppene arbeid med vokabular har en signifikant innflytelse på elevenes leseforståelse, lar jeg videre sammenligning på dette området ligge. Det henvises til delkapittel 7.1 for en drøfting av konsekvensene av manglende evidensbasert arbeid med vokabular.

Etter/videreutdanning

I forhold til etter/videreutdanning er det en signifikant forskjell mellom gruppene. Lærerne ved fokusskolene har mest relevant etter/videreutdanning.

Ved å se på bakgrunnen for NAFOs nettverk av fokusvirksomheter, ser vi at det i utgangspunktet skal være skoler som har en ”god pedagogisk praksis og høy kompetanse i forhold til opplæring av språklige minoriteter og flerkulturell pedagogikk” (Haugli & Aamodt 2013) og som i tillegg ”er villig til å bruke tid på kompetanseoppbygging på feltet både internt og utadrettet” (NAFO 2011). Ved å undersøke de to lærergruppene etter/videreutdanning fant jeg at *villigheten til kompetanseoppbygging* er større hos f-skolene enn hos a-skolene. Dette er målt på antall lærere som har etter/videreutdanning som er relevant for arbeid med elevgruppen. Denne ulikheten er signifikant og stor. Det er spesielt tydelig når vi ser på hvor mange lærere som har en enhet i norsk som andrespråk. Hver tredje lærer i utvalget fra fokusskolene har denne utdanningen, mens bare en av 27 lærere i andre skoler har dette. Hver tredje lærer fra fokusskolene har etter/videreutdanning som gir

⁴⁴ se 1.3 for flere opplysninger om NAFO og NAFOs nettverk av fokusskoler

⁴⁵ se 6.3 for resultater fra problemstilling 3

tverrkulturell kompetanse, mens hver tiende lærer i den andre gruppen har dette. Flere lærere i begge grupper er kvalifisert som tospråklige lærere. Til tross for at lærerne på f-skolene har mer relevant etter/videreutdanning viser resultatene at det ikke er store forskjeller på hva lærerne i de to gruppene rapporterer. Rapportering av antall av tiltak som kan knyttes til aktivering av ulike kategorier bakgrunnskunnskap, eller vektleggingen av arbeid med temakunnskap er ikke signifikant forskjellig. Dette kan skyldes at gruppene er grunnleggende like på disse områdene, eller at måleinstrumentene var for grovmasket.

7.4 I hvilken grad predikerer status som fokusskole elevenes leseforståelse også når det kontrolleres for kjønn, ordavkoding, skolegang og temakunnskap og lærernes selvrapporterte vektlegging av arbeid med vokabular og aktivering av temakunnskaper?

I dette delkapittelet sammenlignes elevenes resultater i undersøkelsen ut fra tilhørighet til enten f-skoler eller a-skoler. Resultatene⁴⁶ fra masterstudien viste en forskjell mellom elevenes leseforståelse etter om de gikk på en av fokusskolene ($M = .646$) eller om de gikk på en av de andre skolene ($M = .583$). Denne forskjellen er signifikant ($p < .001$).

Regresjonsanalysen⁴⁷ viste at læreres tilhørighet til en fokusskole er en positiv og signifikant prediktor for elevenes leseforståelse som forklarer varians på selvstendig grunnlag ($N = 380$, $\beta = .092$, $p < .040$), selv etter å ha kontrollert for variabler som kjønn, temakunnskap, antall år med skolegang i hjemlandet og avkodingsferdigheter. En sammenligning av elevenes ordavkodingsferdigheter viser ingen ulikhet mellom elever på f-skoler og a-skoler. Som vist i delkapittel 7.3 var det ingen signifikant forskjell på lærernes rapportering av tiltak knyttet til aktivering av lingvistisk kunnskap, kunnskap fra hverdagserfaringer eller temakunnskap mellom a-skoler og f-skoler. I forhold til vektlegging av arbeid med aktivering av temakunnskaper var det heller ingen signifikant forskjell mellom gruppene. I forhold til vektlegging av arbeid med vokabular og begreper var det en signifikant forskjell (liten) som viste at lærere ved a-skoler vektla dette mer enn lærere ved f-skoler. Elevenes leseforståelse ble uansett ikke signifikant påvirket av lærernes vektlegging av arbeid med vokabular og begreper slik som dette ble målt i undersøkelsen. Dermed må det letes andre steder enn i

⁴⁶ se 6.4

⁴⁷ se tabell 6.4.3

resultatene fra de to første problemstillingene for å finne årsaker til forskjellen i temakunnskap og leseforståelse.

I arbeidet med den tredje problemstillingen viste det seg at det var signifikant forskjell mellom lærere ved f-skoler og a-skoler når det kom til etter/videreutdanning. En hypotese er at den *høye kompetansen* som f-skolene⁴⁸ i utgangspunktet skal ha, sammen med *villigheten til kompetanseoppbygging*, er medvirkende til den positive korrelasjonen som er funnet mellom elevenes tilhørighet til en f-skole og målingen av elevenes temakunnskap og leseforståelse. Undersøkelsen avdekker imidlertid ikke hva som er forskjellen i klasserommene mellom a-skoler og f-skoler.

I arbeidet med den fjerde problemstillingen har jeg funnet en fokusskolevariabel som påvirker elevenes leseforståelse positivt. Andelen forklart varians er ikke stor, men signifikant også etter at den er kontrollert for kjente ”tunge” variabler som predikerer leseforståelse. Resultater fra arbeidet med den tredje problemstillingen viser at den eneste signifikante forskjellen mellom lærere ved f-skoler og lærere ved a-skoler er i omfang av etter/videreutdanning. Det er en mulighet for at dette er hovedinnholdet i fokusskolevariabelen, resultater fra studien er imidlertid ikke nok til å avgjøre om dette stemmer. I og med at etter/videreutdanning er den eneste signifikante forskjellen mellom lærergruppene er det interessant å undersøke dette videre. Lærerutdanningen har tradisjonelt ikke viet leseopplæring mye tid, noe som bekreftes i intervjuer med de fire lærerne i Anmarkruds studie (2009). Kartleggingen av norske elevers leseresultater i PISA-undersøkelsene har ført til mer oppmerksomhet rundt lesing, i den nyeste læreplanen LK06 er lesing som grunnleggende ferdighet blitt lagt inn i alle fag. Lærerne i grunnskolen for voksne er erfarne lærere, omtrent 75 % har vært lærere i mer enn 10 år. De har dermed fått sin utdanning før den nye oppmerksomheten om lesing tok til. Guskey (2002: 384) hevder at læreres holdninger til undervisning og valg av undervisningsmetoder stort sett kommer fra erfaringer i klasserommet heller enn fra teori og forskningsresultater. Pressley et al. (1998) fant at dette også gjelder for leseopplæringen. Rasmussen (2003) intervjuet leseforskere, skoleadministratorer og lærere, noe som munnet ut i anbefalinger om økt fokus på leseopplæring både i lærerutdanning og i videreutdanning for lærere. De påpeker også at det er et behov for spesifikk utdanning/opplæring for å ivareta minoritetsspråklige elevers behov. Først når lærere ser at elevenes resultater blir bedre av nye undervisningsmetoder, forandrer de praksis (Guskey 2002). Guskey mener det er viktig å forstå dette for å kunne legge til rette

⁴⁸ se 3.1 for mer informasjon om NAFOs nettverk av fokusvirksomheter

for etter/videreutdanning for lærere som får effekt i klasserommene. De siste årene har vært flere muligheter for etter/videreutdanning, for eksempel gjennom Kompetanse for kvalitet (Kunnskapsdepartementet 2012). Utdanningsforbundet fremhevet imidlertid at flere lærer ønsker videreutdanning, men en av tre kommunene ikke tok sin del av regningen (Pedersen 2012), noe som tyder på læreres behov for etter/videreutdanning ikke blir møtt. Ettersom flere av fokusskolelærerne har etter/videre utdanning enn lærere på andre skoler, kan det tyde på at fokusskolenes *villighet til kompetanseoppbygging* fører til at de legger forholdene bedre til rette for lærere som ønsker etter/videreutdanning. Dette kan imidlertid ikke begrunnes i funn fra masterstudien.

Ut fra masterstudien vet vi ikke nok til å avgjøre hva det er ved fokusskolene som påvirker elevenes temakunnskap og leseforståelse positivt, og kan ikke utelukke at det er en tredjevariabel. Det vi kan være forholdsvis sikre på er at det i utgangspunktet ikke er en systematisk forskjell i elevene på a-skoler og f-skoler. Elevene i dette utvalget kan ikke velge skole fritt, de fleste elevene er bosatt av i en kommune etter avtale mellom Integrerings og mangfoldsdirektoratet og kommunen (IMDi, imdi.no) uten at de har hatt innflytelse på dette selv.

7.5 Elevenes leseferdigheter

Etter å ha drøftet resultatene fra arbeid med problemstillingene opp mot teori om leseforståelse vil jeg også drøfte hvilke resultater undersøkelsen fant om denne elevgruppen som lesere.

7.5.1 Hva forteller resultatene fra målingen av elevenes temakunnskaper oss om elevene som lesere?

Resultatene fra måling av elevenes temakunnskaper og leseforståelse sier oss ikke noe om hvordan elevene er som lesere i forhold til andre elevgrupper. Ingen av disse testene var standardiserte. For elevutvalget i denne undersøkelsen vil det kunne forventes at de har noe problemer med lingvistisk forståelse. I gjennomsnitt har elevene bodd ”mer enn 3, men mindre enn 4 år” i Norge. Ut fra funnene til Collier (1987) vil de av elevene i utvalget som har hatt et normalt skoleløp før de kom til Norge, ha mellom to og fire år igjen før de kan forventes å nå samme nivå på skolerresultater som norske elever.

I forhold til bakgrunnskunnskaper vil elevgruppen på grunn av sin alder, ha mer hverdagserfaringer, men ofte mindre fagkunnskaper enn de som tar grunnskoleeksamen i et normalt skoleløp. Uansett antall år på skole i et annet land, vil fagkunnskapene i samfunnsfag ikke overlappe vesentlig med det som forventes etter et helt skoleløp i Norge. I masterstudien

var det temakunnskaper som ble forsøkt målt. Temakunnskap er imidlertid ikke målt i forhold til læringsmål i Kunnskapsløftet. Studien gir oss ingen kunnskap om elevenes bakgrunnskunnskap i samfunnsfag i forhold til det som kreves på tiende trinn.

Elevenes bakgrunnskunnskap om tema, slik de ble målt i undersøkelsen, korrelerer sterkt med leseforståelsen. Dette er ikke uventet ut fra forskningen som er presentert, Kintsch (2004: 1274) understreket bakgrunnskunnskapenes betydning for leseforståelse. Ved utilstrekkelig bakgrunnskunnskap i en eller flere av kategoriene, vil forståelsesprosessene hemmes og i verste fall bryte sammen. Både Samuelstuen and Bråten (2005), Anmarkrud and Bråten (2009) og Rydland et al. (2012) viste at forkunnskaper innenfor et tema var den sterkeste prediktoren for elevers leseforståelse. Både lesere på første og andrespråket deltok i undersøkelsen til Rydland et al. Det kan diskuteres om pretesten i masterstudien målte vokabular eller forkunnskaper i tema. I følge Rydland et al. (2012) er dette en kjent problemstilling. Det er opplagt forbindelse mellom vokabular og forkunnskaper, noe som blir spesielt tydelig når forkunnskapene testes på andrespråket. I følge Bråten, Ferguson, Anmarkrud og Strømsø (2013) så er det en svakhet at leseforskere ofte tester leseres temakunnskaper relatert til begreper i den teksten leseforståelsen testes ut fra. Leserens temakunnskaper og kjennskap til vokabular kan da bli vanskelige å skille fra hverandre. Hvis masterstudien hadde testet elevenes temauavhengige vokabular, ville det antagelig vært lettere å skille mellom innflytelse fra vokabularkunnskaper og forkunnskaper. En testing av forkunnskaper både på morsmålet og på andrespråket ville også gitt nyttig informasjon. I følge Kleven (2008) kan operasjonaliseringen av begrepene temakunnskap og leseforståelse prøves opp mot annen forskning for å se om de oppfører seg som forventet. Da den relative størrelsen på forkunnskapenes innflytelse på leseforståelsen som målt i denne undersøkelsen bekreftes av annen forskning nevnt i dette delkapittelet, konstateres det at forholdet mellom temakunnskaper og leseforståelse er som forventet ut fra andre grupper lesere.

7.5.2 Hva forteller målingene av avkodingen oss om elevene som lesere?

Resultatene fra ordkjedetestene som målte elevenes avkodingsferdigheter viste høy korrelasjon med resultatene fra målingen av leseforståelse. Det kan diskuteres om ordkjedetesten gir ett rett bilde av elevenes avkodingsferdigheter. Selv om det er brukt høyfrekvente ord i testen, kan det stilles spørsmål om alle er med i elevenes vokabular. Snittet på resultatene til elevene i utvalget lå mer enn to standardavik under snittet på resultatene til et utvalg elever (hovedsakelige norske) på tiende trinn (Bråten et al. 2013). Det

kan være ulike årsaker til dette. Språkforståelse antas å være en opplagt årsak for elever som i snitt har bodd mindre enn fire år i Norge. En annen årsak kan være at de ikke mestrer grunnleggende leseferdigheter. En ortografisk avkoding regnes som forutsetning for god leseforståelse. Ved alfabetisk avkoding vil arbeidsminnet være opptatt av mening på ordnivå og ikke ha kapasitet til å hente ut mening på tekstnivå (Andreassen & Bråten 2010).

Verhoeven and van Leeuwe (2012) fant i en longitudinell studie av elever som leste på andrespråket at avkoding spiller en stor rolle for begynnende leseres leseforståelse, men får en mindre rolle etter hvert som leserne blir mer erfarne. Det er vanlig at avkodingsferdighetene, både for lesing på første og andrespråket, predikerer leseforståelse i stor grad hos begynnende lesere, men at avkodingsrolle avtar etterhvert i forhold til andre prediktorer som de ulike komponentene innen bakgrunnskunnskap. Ut fra alder på utvalget i masterstudien ville en derfor ventet at avkoding skulle korrelert mindre med leseforståelse enn det faktisk gjør. Rydland et al. (2012) som undersøkte femteklassingers avkoding, vokabularkunnskaper og temakunnskap i forhold til deres leseforståelse, gjorde et tilsvarende funn. Avkodingsferdighetene til de flerspråklige elevene predikerte leseforståelse i større grad enn en ville forvente ut fra elevenes alder og skoletrinn. Ut fra resultatene av leseforståelsesprøven tolket Rydland et al. (2012) avkodings rolle for leseforståelse som en bekreftelse av at de flerspråklige elevene antagelig strevde mer med lesingen (were struggling readers) enn sine klassekamerater som leste på førstespråket.

Sammenlignet med Rydland et al.s studie (ibid) ser vi at betavardiene for avkoding antyder en sterkere sammenheng mellom ordavkodingsferdigheter og leseforståelse hos elevene i masterstudiens utvalg ($N = 380$, $\beta = .191$, $p < .001$) enn hos femteklassingene ($N = 67$, $\beta = .24$, $p < .01$). Dette kan tyde på at elevene i utvalget strever med grunnleggende ferdigheter innen lesing. En studie som undersøkte ordavkodingsferdigheter, vokabular og leseforståelse hos nyankomne ungdommer i Canada, fant at det var vanskelig å separere avkodingsferdighetene og vokabularkunnskapene (Pasquarella et al. 2012). Pasquarella, Gottardo og Grant viste at påvirkningen fra ordavkodingen og vokabularkunnskapene på disse elevenes leseforståelse lignet mer på det man forventer hos begynnerlesere på førstespråket, enn på førstespråkselever på samme trinn. Denne undersøkelsen bekrefter imidlertid, som flere andre undersøkelser, at også andrespråkselever lesing kan forstås ut fra SVR (Verhoeven & van Leeuwe 2012). I følge Bråten (2007b) bør elevers ordavkodingen sjekkes rutinemessig hvis de strever med leseforståelse. Når det avdekkes at en elevgruppe som den i masterstudiens utvalg strever med leseforståelse, er det lett å tenke at det vil ordne seg når de bare lærer mer norsk. Hvis en del av problemene med leseforståelse stammer fra

vansker med ordavkoding, vil de imidlertid trenge undervisning og trening som er rettet direkte mot dette. Studien til Lipka og Siegel (2011) viste at fonologisk bevissthet er en av flere komponenter som er viktig for å oppnå leseforståelse. Lesaux, Rupp og Siegel (2007) viste i en longitudinell studie over fem år at andrespråkslesere som fikk adekvat opplæring i fonologisk bevissthet utviklet like god leseforståelse som førstespråkslesere, selv om de i utgangspunktet var identifisert som risikoelever i forhold til lesing. Å få bedre ordavkodingsferdigheter vil gi bedre leseflyt, og frigjøre arbeidsminnet til forståelsesprosesser. Hvis eleven ikke har en god fonem – grafem forbindelse vil det gjøre det vanskelig å forstå ord som allerede er en del av det muntlige vokabularet. Hvis et ord ikke gjenkjennes, eller misoppfattes som et annet ord som har et lydbilde som ligner, vil dette hindre forståelse på det verbale nivået (Kintsch 1998). Det sier seg selv at det er umulig for eleven å aktivere egne kunnskaper fra hverdagserfaringer eller temakunnskap når ordene som skulle være nøkkelen til denne aktiveringen svikter. Det vil også hemme læring av nytt vokabular fra tekst.

Resultatene fra målingen av elevenes ordavkodingsferdigheter gir grunn til bekymring. En kunne forvente at ordavkodingen forklarte en mindre del av variansen i forhold til leseforståelsen hos elever som er kommet så langt i skoleløpet at de skal ta grunnskoleeksamen. Det kan bety at denne elevgruppen trenger undervisning om grunnleggende leseferdigheter.

8 Oppsummering

I kapittel 7 er resultatene knyttet til arbeidet med oppgavens problemstillinger gjennomgått og drøftet i forhold til teorigjennomgangen i de første kapitlene. Dette kapitlet drøfter undersøkelsens styrker og svakheter før det oppsummeres ved å se på hvilke implikasjoner undersøkelsens resultater har for pedagogisk praksis og videre forskning.

8.1 Vurdering av studiens styrker og begrensninger

Masterstudien gir ny kunnskap om eksamensrettet grunnskole for voksne og lærernes tilnærming til lesing av fagtekst. Den viser hvordan lærernes vektlegging av arbeid med aktivering av bakgrunnskunnskaper påvirker elevenes leseforståelse og gir også et innblikk i elevenes leseferdigheter. Størrelsen på utvalget gir god statistisk styrke. Utvalget er ikke tilfeldig trukket, noe som gjør at resultatene ikke nødvendigvis er gyldige for alle skoler med eksamensrettet grunnskole. Likevel er utvalgets sammensetning og størrelse en styrke i seg selv. Skolene i utvalget er fordelt på nær 18 fylker og omfatter hele størrelsesspekteret fra små skoler med færre enn 10 elever til større skoler med mer enn 150 elever. Ifølge Vox (2011) har det blitt utstedt mellom 465 og 761 vitnemål per år fra 2001/2002 til 2009–10 fra grunnskole for voksne. Elevutvalget i denne undersøkelsen ($N = 380$) er dermed betydelig. Ut fra tall fra SSB oppgir Dæhlen et al. (2013) at fullføringsprosenten for voksne som var registrert som deltagere i grunnskoleopplæringen i skoleåret 2008-2009 er 64,6 %. Man kan anta at fullføringsprosenten er høyere for utvalget i masterstudien, da de var avgangselever i sitt siste semester da undersøkelsen ble foretatt. En kan derfor anta at de vil utgjøre opp mot 50 % av alle elever i grunnskole for voksne som får vitnemål 2013.

Masterstudiens svakheter knytter seg i hovedsak til to områder. Det første området er elevenes språkferdigheter. Utvalgets språkforståelse eller vokabularkunnskap ble ikke testet. Språkforståelse er en variabel som predikerer leseforståelse i stor grad.

Den andre svakheten er knyttet til innsamling av data fra lærerne. Surveyundersøkelser vil gi et mer grovkornet bilde av virkeligheten enn for eksempel en intervensjonsstudie eller en deskriptiv studie. Det må alltid stilles spørsmål om i hvilken grad man kan stole på resultater fra en surveyundersøkelse. Fra andre undersøkelser vet vi at det ikke nødvendigvis er samstemmighet mellom resultater som kommer fram på surveyundersøkelser og det som kommer fram i observasjon i klasserom. Pressley og Wharton-McDonald (2002: 236ff) fant, sammen med kolleger, at resultatene fra en survey om spesielt dyktige læreres undervisning av leseforståelsesstrategier og resultatene fra observasjoner i utvalgte klasserom, ikke stemte

overens. Det ble rapportert om mer bruk av lesestrategier gjennom surveyen enn det som kunne observeres i klasserommene.

En norsk parallell til dette er en surveyundersøkelse som ble sendt lærere i forbindelse med PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study) (Solheim & Tønnesen 2003).

I denne undersøkelsen rapporterte lærerne at de aldri eller svært sjelden drev med lesestrategiundervisning. Likevel rapporterte lærerne i de 20 beste klassene at de daglig eller ukentlig underviste i blant annet å koble tekstinnhold med bakgrunnskunnskap, noe som regnes som en leseforståelsesstrategi. Anmarkruds (2009) undersøkelse av blant annet undervisning i lesestrategier avdekket at det ikke foregikk mye arbeid med dette i klasserommene. Dette viser tydelig surveyers svakhet, en kan ikke kontrollere om svarene i en survey stemmer overens med virkeligheten i klasserommene. Dette betyr ikke nødvendigvis at lærerne rapporterer feil, men disse erfaringene understreker svakhetene ved datainnsamling gjennom surveyer. Svakheter ved surveyundersøkelser er knyttet til operasjonaliseringen av begrepene og til tolkningen av spørsmålene, både hos den som spør og hos den som svarer (Kleven 2008; H Olsen 2006). Ut fra eksemplet fra lærersurveyen i forbindelse med PIRLS kan det antas at de som spurte og de som svarte ikke hadde samme oppfatning av hva en lesestrategi var. I tillegg viser måling av svarnøyaktighet en tendens til at svarpersoner avgir svar som får dem til å ta seg bedre ut (H Olsen 2006). Ved å ha item formulert som faktisk-episodiske påstander kan man til en viss grad påvirke sjansene for å få mer realistiske svar, noe som ble gjort i denne undersøkelsen.⁴⁹

Både når det gjelder målingen av elevenes leseforståelse og målingen av læreres arbeid med aktivering og vektlegging av aktivering av bakgrunnskunnskap, ville masterstudien vært styrket om flere målemetoder hadde vært brukt.

8.2 Pedagogiske implikasjoner

Elevenes avkodingsferdigheter

Masterstudiens funn relatert til elevenes avkodingsferdigheter kan tyde på at de grunnleggende leseferdigheter ikke er tilstrekkelige til å ”lese for å lære”. SVR ser leseforståelse som et produkt av avkoding og språkforståelse. Forskning viser at denne modellen også er egnet til å forklare lesing på andrespråket. Når funn i masterstudien indikerer at elevene har mangelfulle ordavkodingsferdigheter betyr dette at leseforståelsen ikke nødvendigvis vil øke etter hvert som elevene får bedre språkforståelse. Elevene vil også kunne trenge undervisning som sikrer en god fonem – grafem forbindelse og deretter en

⁴⁹ se 5.5.1

utvikling mot ortografisk avkoding. Inntil det er på plass kan det antas at aktivering av bakgrunnskunnskaper og andre tiltak for å støtte leseforståelsesprosesser vil være av begrenset verdi.

Vokabular

Resultatene viste at lærerne rapporterte at de vektla arbeid med vokabular, noe som ikke ble reflektert i målingen av elevenes leseforståelse. Det antas å være stort behov for evidensbasert arbeid med vokabular, både tiltak som er spesielt rettet inn på å øke vokabular (Lesaux et al. 2012; Vermeer 2001), og samtaler i klassen der elevene kan lære både å bruke fagord og å snakke om faget på en fagspesifikk måte (Gibbons 2006).

8.3 Videre forskning

Som tidligere nevnt er det publisert lite forskning om grunnskole for voksne og elevgruppen i utvalget. Dæhlen et al. (2013) sluttførte i mai 2013 en undersøkelse om voksne i grunnskole og videregående opplæring. Undersøkelsen viser at omtrent en av to elever fullførte grunnskoleutdanning i skoleåret 2008–09 og fikk vitnemål. Kommunene som var med i undersøkelsen anslo at manglende faglige og språklige forutsetninger var den vanligste årsaken til at minoritetsspråklige deltakere ikke fullførte grunnskoleopplæringen. Både på bakgrunn av manglende forskning og det forhold at mange aldri får vitnemål fra grunnskole for voksne, skulle tilsi at behovet for forskning er svært stort.

Det presenteres her en liste med forslag som på ingen måte er uttømmende:

Avkodingsferdigheter

Resultatene av målingen av elevenes avkodingsferdigheter er uventet og gir grunn til bekymring. Resultatene viste at avkodingsferdighetene korrelerte med leseforståelsen på en måte som forbindes med begynnerlesere. Målingen av avkodingsferdighetene viste også at elevutvalget i studien i snitt lå to standardavvik under førstespråkslesere på samme trinn. Likevel forventes begge elevgruppene å ta grunnskoleeksamen. Læring foregår i følge Vygotsky (1978) i elevens nærmeste utviklingssone. Hvis undervisningen befinner seg langt utenfor denne sonen, vil læring ikke skje. Hvis elevene til tross for at de er ungdommer mangler grunnleggende leseferdigheter, noe resultatene fra studien antyder, vil ikke aktivering av bakgrunnskunnskaper eller bedre språkforståelse alene kunne bøte på mangelfull leseforståelse, det må også arbeides målrettet med avkodingsferdigheter. Det er stort behov for deskriptiv klasseromsforskning som kan beskrive denne elevgruppens ferdigheter, både med hensyn til avkoding og lingvistisk forståelse og kunnskap. Det er også

behov for å intervensjonsforskning for å undersøke hvilke undervisningstiltak som har størst effekt på elevenes leseforståelse.

Aktivering av bakgrunnskunnskaper

Resultatene fra undersøkelsen kan tyde på at lærerne i grunnskole for voksne lykkes i å aktivere temakunnskap og kunnskap fra hverdagserfaringer, og det vil være verdifullt å følge opp med observasjon i klasserom for å undersøke hva dette består i. Intervensjonsstudier som bygger på forskningsbasert aktivering av ulike kategorier av bakgrunnskunnskaper, vil være svært nyttige for å utvikle noe som ut fra denne studien ser ut til å være en god praksis i dette skoleslaget.

Lingvistisk kunnskap

Resultatene fra masterstudien viser at det ble arbeidet lite med denne kategorien bakgrunnskunnskap. I følge Kintsch (1998) er lingvistisk kunnskap viktig for forståelse på det verbale planet, noe som er en forutsetning for å lære fra tekst. Resultatene viste at lærernes vektlegging av arbeid med vokabular korrelerte svakt negativt med elevenes leseforståelse. Dette gir grunn til bekymring da det kan tyde på at arbeid med vokabular i klasserommene ikke hjelper elevene med å øke vokabularet. Både deskriptiv forskning som kan gi kunnskap om praksis i klasserommene og intervensjonsforskning med evidensbasert arbeid med vokabular etterlyses. Som nevnt tidligere antyder resultatene at elevenes avkodingsferdigheter er svake. Avkoding handler også om å gjenkjenne ord, noe som forutsetter at man kan ordet, og understreker behovet for effektiv arbeid med vokabular.

Fokusskolevariablen

Resultatene viste at tilhørighet til en fokusskole predikerer elevenes leseforståelse. Det vil være nyttig med forskning for å undersøke innholdet i denne variabelen nærmere.

Litteraturliste

- Alexander, Patricia A., & Jetton, Tamara L. (2000). Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. In D. P. Pearson, Barr, Rebecca & Kamil, Michael L. (Ed.), *Handbook of Reading Research: Volume III* (Vol. 3). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Allington, Richard L., Johnston, Peter H., & Day, Jeni Pollack. (2002). Exemplary Forth-Grade Teachers. *Language Arts*, 79(6), 462-466.
- Andreassen, Rune, & Bråten, Ivar. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263-283. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x
- Andreassen, Rune, & Bråten, Ivar. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003
- Anmarkrud, Øistein. (2007). Spesielt dyktige læreres lreseundervisning - med fokus på leseforståelse. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse- Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (1 ed.). Oslo: J:W Cappelens Forlag.
- Anmarkrud, Øistein. (2008). *En vurdering av Guthrie et al. (2004) med utgangspunkt i Cook & Campbells validitetssystem* dokumentasjon til dr-grads kurs.
- Anmarkrud, Øistein. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet*. . (Ph.D), Universitetet i Oslo, Oslo. (112)
- Anmarkrud, Øistein, & Bråten, Ivar. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256. doi: 10.1016/j.lindif.2008.09.002
- Applebee, Arthur N., Langer, Judith A., Nystrand, Martin, & Gamoran, Adam. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. doi: 10.3102/00028312040003685
- Ardasheva, Yuliya, Tretter, Thomas R., & Kinny, Marti. (2012). English Language Learners and Academic Achievement: Revisiting the Threshold Hypothesis. *Language Learning*, 62(3), 769-812. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00652.x
- August, Diane, & Shanahan, Timothy. (2006). EXECUTIVE SUMMARY Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Mahwah, New Jersey: CAL, Centre for Applied Linguistics.
- August, Diane, & Shanahan, Timothy. (2010). Response to a Review and Update on Developing Literacy in Second-language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 341-348. doi: 10.1080/1086296x.2010.503745
- Baumann, James F., Edwards, Elizabeth Carr , Font, George , Tereshinski, Cathleen A. , Kame'enui, Edward J. , & Olejnik, Stephen (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 150 - 176. doi: 129.240.0.83
- Baumann, James F., Kame'emui, Edward, & Ash, Gwynne. (2003). Reasearch on Vocabulary Instruction: Voltaire Redux. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire & J. J. M. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (2 ed., pp. 752-785). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Berggren, Harald, & Tenfjord, Kari. (1999). V2-fenomenet i skandinavisk *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Block, Cathy C., & Duffy, Gerald G. (2008). Research on Teaching Comprehension Where We've Been and Where We're going. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension Instruction Research-Based Best Practices*. New York, London: The Guilford Press.
- Brace, Nicola, Kemp, Richard, & Sneglar, Rosemary. (2012). *SPSS for psychologists* (5 ed.): Palgrave MacMillan Hampshire, New York.
- Britton, Bruce K., & Gülgöz, Sami. (1991). USING KINTSCH COMPUTATIONAL MODEL TO IMPROVE INSTRUCTIONAL TEXT - EFFECTS OF REPAIRING INFERENCE CALLS ON RECALL AND COGNITIVE STRUCTURES. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 329-345.
- Bråten, Ivar. (2007a). Leseforståelse - innledning og oversikt. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J. W Cappelens Forlag AS.
- Bråten, Ivar. (2007b). Lesefortåelse - komponenter, vansker og tiltak. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet*. Oslo: J.W Cappelens Forlag AS.
- Bråten, Ivar, & Anmarkrud, Øistein. (2013). Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? *Journal of Research in Reading*, 36(1), 42-57. doi: 10.1111/j.1467-9817.2011.01489.x
- Bråten, Ivar, Ferguson, Leila E., Anmarkrud, Øistein, & Strømsø, Helge I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: the roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing*, 26(3), 321-348. doi: 10.1007/s11145-012-9371-x
- Chen, Xi, Geva, Esther, & Schwartz, Mila. (2012). Understanding literacy development of language minority students: an integrative approach. *Reading and Writing*, 25(8), 1797-1804. doi: 10.1007/s11145-012-9400-9
- Collier, Virginia P. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4). doi: 129.240.0.82
- Cummins, Jim. (2011). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25(8), 1973-1990. doi: 10.1007/s11145-010-9290-7
- Cunningham, A.E., Stanovich, K.E., & Maul, A. (2011). Of Correlations and Causes - The Use of Multiple Regression Modeling in Literacy Research. In N. K. M. Duke, Marla H. (Ed.), *Literacy Research Methodologies* (Second Edition ed.). New York, London: The Guilford Press.
- Droop, Mienke, & Verhoeven, Ludo. (2003). Language Proficiency and Reading Ability in First- and Second-Language Learners *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78-103. doi: 10.1598/RRQ.38.1.4
- Duke, Nell K., Pressley, Michael, & Hilden, Katherine. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of Language & Literacy Development and Disorders* (pp. 501 - 520). New York: The Guilford Press.
- Durkin, Dolores. (1979). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.
- Dæhlen, Marianne, Danielsen, Kirsten, Strandbu, Åse, & Seippel, Ørnulf. (2013). Voksne i grunnskole og videregående opplæring: NOVA Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

- Escamilla, Kathy. (2009). Review of English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners—Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 41(4), 432-452. doi: 10.1080/10862960903340165
- Freebody, Peter, & Anderson, Richard C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277 - 294.
- Gaskins, Irene W. (2003). Taking Charge of Reader, Text, Activity, and Context Variables. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Geva, Esther, & Farnia, Fataneh. (2011). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819-1845. doi: 10.1007/s11145-011-9333-8
- Gibbons, Pauline. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London, New York: Continuum.
- Golden, Anne. (1984). Fagord og andre ord i o-fagbøker for grunnskolen. In E. Ryen & A. Hvenekilde (Eds.), *Kan jeg få ordene dine lærer?* (pp. 170 - 175). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Golden, Anne. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gough, PB., & Tunmer, WE. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Graesser, Arthur C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. In D. S. MacNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, Arthur C., McNamara, Danielle S., & Louwerse, Max M. (2003). What do Readers Need to Learn in Order to Process Coherence Relations in Narrative and Expository Text? In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Guskey, Thomas R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3/4), 381-391. doi: 10.1080/13540600210000051
- Guthrie, John T., Wigfield, Allan, & Perencevich, Kathleen C. (1997). *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Haladyna, Thomas M., Downing, Steven M., & Rodriguez, Michael C. (2002). A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-333. doi: 10.1207/s15324818ame1503_5
- Haraldsen, M., & Ryssvik, J. (2009). *FOKUS Samfunnsfag* Oslo: H. Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Haugli, Hanne, & Aamodt, Sigrun (2013, 30. april 2013). [utvalg av fokusvirksomheter].
- Heath, Shirley B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49 - 76.
- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127 - 160. doi: 10.1007/BF00401799
- Howitt, D., & Cramer, C. (2011). *Introduction to Statistics in Psychology* (Fifth Edition ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Kang, Hee-Won. (1992). Cultural interference in second language reading. *International Journal of Applied Linguistics*, 2(1).

- Katz, Nancy, Baker, Erica, & MacNamara, John. (1974). What's in a Name? A Study of How Children Learn Common and Proper Nouns. *Child Development*, 45(2), 469-473.
- Kintsch, Walter. (1998). *Comprehension - A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter. (2004). The Constuction-Intergration Model of Text Comprehension and its implications for Instruction. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5 ed., pp. 1270-1328). Newark: International Reading Associatio.
- Kleven, Thor A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. . *Nordic Studies in Education*, 2008(3), 219-233.
- Kleven, Thor A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet - Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. NOU 2010:7*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012 - 2015. Retrieved 09. juni 2013, 2013, from [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse for kvalitet.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf)
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *J Child Psychol Psychiatry*, 51(5), 612-620. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x
- Lesaux, Nonie K., Harris, Julie Russ, & Sloane, Phoebe. (2012). Adolescents' Motivation in the Context of an Academic Vocabulary Intervention in Urban Middle School Classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(3), 231-240. doi: 10.1002/jaal.00132
- Lesaux, Nonie K., Rupp, André A., & Siegel, Linda S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 821-834. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.821
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, & Folkeryd, Jenny W. . (2007). *A Linguistic Perspective on Scientific Literacy*. Paper presented at the Promotong Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction. Proceedings of the Linnaeus Tercentenary Symposium, Uppsala, Sweden.
- Lipka, Orly, & Siegel, Linda S. (2011). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing*, 25(8), 1873-1898. doi: 10.1007/s11145-011-9309-8
- Marx, Alexandra E., & Stanat, Petra. (2011). Reading comprehension of immigrant students in Germany: research evidence on determinants and target points for intervention. *Reading and Writing*, 25(8), 1929-1945. doi: 10.1007/s11145-011-9307-x
- Mason, Lucia. (2007). Introduction: Bridging the Cognitive and Sociocultural Approaches in Research on Conceptual Change: Is it Feasible? *Educational Psychologist*, 42(1), 1-7. doi: 10.1080/00461520709336914

- McKeown, Margaret G., Beck, Isabel L., & Blake, Ronette G. K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253. doi: 10.1598/rrq.44.3.1
- McVee, Mary B., Dunsmore, Kailonnie, & Gavelek, James R. (2005). Schema Theory Revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531-566. doi: 129.240.0.83
- Meara, Paul. (2009). *Connected Words: Word associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Melby-Lervåg, Monica, & Lervåg, Arne. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 114-135. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x
- Miller, Jennifer. (2009). Teaching Refugee Learners with Interrupted Education in Science: Vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*, 31(4), 571-592. doi: 10.1080/09500690701744611
- Myers-Scotton, Carol. (2006). *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*, . Malden, Oxford, Carlton: Blackwell.
- NAFO. (2011, 6. juni 2012). Om NAFO. Retrieved 3. mai 2013, 2013, from <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Om-NAFO>
- Nagy, William E. (1997). On the role of context in first- and second language vocabulary learning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 64 - 83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, William E., McLure, Erica F., & Mir, Montserrat. (1995). *Linguistic Transfer and the Use of Context by Spanish-English Bilinguals* (C. o. Education, Trans.). Urbana-Champaign: University of Illinois
- Nation, Paul, & Waring, Robert. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsen, Henning. (2006). *Guide til gode spørreskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Olsen, Rolf V., & Turmo, Are. (2010). Et likeverdig skoletilbud. In M. R. A. Kjærnsli (Ed.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. (pp. 207 - 225). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61 C.F.R. (1998).
- Palincsar, Anne S. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. In A. S. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Pasquarella, Adrian, Gottardo, Alexandra, & Grant, Amy. (2012). Comparing Factors Related to Reading Comprehension in Adolescents Who Speak English as a First (L1) or Second (L2) Language. *Scientific Studies of Reading*, 16(6), 475-503. doi: 10.1080/10888438.2011.593066
- Pedersen, Ole-Andreas. (2012, 15.oktober 2012). 1 av 3 kommuner svikter lærerne. Retrieved 19. desember 2012, 2012, from <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/1-av-3-kommuner-svikter-larerne/>
- Prawat, Richard S. (1989). Promoting access to Knowledge, Strategy, and Disposition in Students: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 1-41.

- Pressley, Michael, El-Dinary, Pamela Beard, Gaskins, Irene W., Schuder, Ted, Bergmann, Janet L., Almasi, Janice, & Brown, Rachel. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5). doi: 10.1086/461705
- Pressley, Michael, & Wharton-McDonald, Ruth. (2002). The Need for Increased Comprehension Instruction. In M. Pressley (Ed.), *Reading Instruction that Works*. New York, London: The Guilford Press.
- Pressley, Michael, Wharton-McDonald, Ruth, Mistretta-Hampston, Jennifer, & Echevarria, Marissa. (1998). Literacy Instruction in 10 Fourth-Grade Classrooms in Upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159-194. doi: 10.1207/s1532799xssr0202_4
- Rasmussen, Jay Beck. (2003). Reading Literacy Performance in Norway: current practice and critical factors. *European Journal of Education*, 38(4), 427-443. doi: 10.1111/j.0141-8211.2003.00159.x
- Refsahl, Vigdis. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Reichenberg, M. (2007). La det bli et eventyr å lese lærebøker (K. M. Thorbjørnsen, Trans.). In i. Bråten (Ed.), *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (1. utgave ed.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS. (Reprinted from: 4. opplag).
- Reynolds, Ralph E., Taylor, Marsha A., Steffensen, Margaret S., Shirey, Larry L., & Anderson, Richard C. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 353-366.
- Roe, Astrid, & Vagle, Wenche. (2010). Resultater i lesing. In M. R. A. Kjærnsli (Ed.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, Matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rose, Jim. (2009). Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties.
- Rydland, V., Aukrust, V. G., & Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Read Writ*, 25(2), 465-482. doi: 10.1007/s11145-010-9279-2
- Samuelstuen, Marit S., & Bråten, Ivar. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107-117.
- Snow, C.E., & Sweet, A.P. (2003). Reading for Comprehension. In C. E. S. Snow, A.P. (Ed.), *rethinking reading comprehension* (pp. 1 - 11). New York/London The Guilford Press.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: the nature and classification of reading disorders--a commentary on proposals for DSM-5. *J Child Psychol Psychiatry*, 53(5), 593-607. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x
- Solheim, R., & Tønnesen, F. (2003). Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001. Stavanger: Senter for Leseforskning.
- SSB. (2012, 30. mai 2012). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2011, tabell 5 og 6. Retrieved 16. april.2013, 2013, from <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Stahl, Steven A., & Fairbanks, Marilyn M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72 - 110.

- Steffensen, Margaret S., Joag-Dev, Chitra, & Anderson, Richard C. (1979). A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 10-29.
- Strømsø, Helge I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse -en historie om lesing og forskning på leseforståelse. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Strømsø, Helge I., Hagtvet, Bodil E., Lyster, Solveig A. H., & Rygvold, A. L. . (1997). *Lese- og skriveprøver for studenter på høyskole- og universitetsnivå* Oslo: University of Oslo: Department of Special Education.
- Sökmen, Anita. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taboada, Ana, & Guthrie, John. (2006). Contributions of Student Questioning and Prior Knowledge to Construction of Knowledge From Reading Information Text. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 1-35. doi: 10.1207/s15548430jlr3801_1
- Tarchi, Christian. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 415-420. doi: 10.1016/j.lindif.2010.04.002
- Utdanningsdirektoratet. (2012a, 14. november 2012). Grunnskolens Informasjonssystem. Retrieved 4. januar 2013, from <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). GSI 2012/2013: Voksne i grunnskoleopplæring. udir.no.
- Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringslova kapittel 4A (2012c).
- Utdanningsdirektoratet/Europarådet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Oslo: Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf.
- Vaughn, Sharon, Swanson, Elizabeth A., Solis, Michael, & Simmons, Deborah. (2013). Improving Reading Comprehension and Social Studies Knowledge in Middle School. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 77-93. doi: 10.1002/rrq.039
- Vellutino, Frank R. (2003). Individual Differences as Source of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Verhoeven, L. (1990). Acquisition of Reading in a Second Language. *Reading Research Quarterly*, 25(2).
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Read Writ*, 25(8), 1805-1818. doi: 10.1007/s11145-011-9346-3
- Vermeer, Anne. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(02), 210 - 234.
- Vold Lexander, K. (2011). Texting and African language literacy. *New Media & Society*, 13(3), 427-443. doi: 10.1177/1461444810393905
- Vox. (2011). VOX-speilet 2011 Voksnes deltagelse i opplæring. Oslo: VOX.
- Vygotsky, Lev S. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Eds.), *Mind in Society*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tlf: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Øistein Anmarkrud
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.01.2013

Vår ref: 32492 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32492	<i>Lesing av fagtekster i samfunnsfag</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øistein Anmarkrud</i>
Student	<i>Randi Nordlie</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Randi Nordlie, Frydenbergvn 52 A, 1415 OPPEGÅRD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tlf: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 2: mail til skoleledere med invitasjon om samarbeid

Hei,

Jeg heter Randi Nordlie og er lærer med mange års erfaring fra undervisning av minoritetsspråklige unge og voksne som skal ta grunnskoleeksamen i regi av voksenopplæringen. Dette året er jeg masterstudent ved Universitetet i Oslo, på masterstudiet Lesing og skriving i skolen.

Når jeg nå skal skrive en masteroppgave med fokus på lesing, er det et naturlig valg å konsentrere seg om minoritetsspråklige elever som går på eksamensrettet grunnskole i regi av voksenopplæringen. Fra min egen praksis vet jeg at mange sliter med leseforståelse på norsk, og da spesielt ved lesing av fagtekster. Derfor har jeg laget en undersøkelse som nå er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Min veileder er professor Øistein Anmarkrud ved Spesialpedagogisk Institutt ved Universitetet i Oslo.

Mitt ambisiøse ønske er at jeg med mitt masterarbeid kan samle erfaringer fra de fleste skoler og sentra som arbeider med denne elevgruppen og ved det lære mer om hvordan vi kan hjelpe elevene til å bli bedre lesere av fagtekst. For å nå dette målet er jeg avhengig av samarbeid med dere. Spesielt høyt vil jeg verdsette samarbeid med dere som er fokusvirksomheter innenfor voksenopplæring. Når jeg er ferdig, håper jeg resultatene av undersøkelsen kan bidra til økt innsikt i arbeidet med denne elevgruppen, noe jeg gjerne deler med dere som har vært med.

Jeg har derfor to spørsmål til deg:

- Har dere eksamensrettet grunnskole som en del av deres virksomhet? Hvis dere ikke har det, trenger dere ikke å lese videre, men jeg ville være takknemlig om dere sendte meg et kort svar og sa at dere ikke har det.
- Hvis dere har eksamensrettet grunnskole som en del av deres virksomhet: Vil dere delta i min undersøkelse?

En deltagelse vil innebære følgende:

- Et kortfattet elektronisk spørreskjema til skoleledelsen. Tidsbruk er beregnet til omtrent 5 minutter.
- Et elektronisk spørreskjema til lærere som underviser i samfunnsfag i avgangsklasser/avgangsgrupper på skolen. Det vil ta omtrent 15 minutter å fylle ut dette.
- En undersøkelse i alle avgangsklasser/grupper som vil legge beslag på opp til en dobbelttime i samfunnsfag.

Spørsmålene som hører til i denne er elektroniske, men noe lesestoff er på papir. Lærerne vil få en grei veiledning om hvordan de skal gå fram. Jeg vil selvfølgelig være tilgjengelig for veiledning om det er behov for det.

Hvis dere ønsker å delta, vil jeg sende utfyllende opplysninger, nødvendig materiell samt kopi av brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS med godkjenning av prosjektet. Det er også mulig å be om mer utfyllende opplysninger over mail eller på min mobil.

Jeg håper dere velger å være med, og at dere kan sende meg navn og e-post adresse på de lærerne som underviser i samfunnskunnskap i en avgangsklasse eller avgangsgruppe. Jeg ville sette pris på å få et svar så snart dere har avklart om det er mulig å bli med.

Med vennlig hilsen

Randi Nordlie

masterstudent, Lesing og skriving i skolen, UiO

mobil: 90572973

Vedlegg 3: Lærermail 1

Hei,

Her kommer første sending i undersøkelsen Lesing av fagtekst i samfunnsfag som dere har sagt dere villige til være med på.

Undersøkelsen er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) under forutsetning av at deltagerne, lærere og elever, skriver under på at de er villige til å delta. Derfor ligger det vedlagt orienteringsbrev både til dere og til elevene, med en slipp der dere må undertegne. Elevene er det laget to brev til, et for de av elevene som er under 18, og ett for de som er over 18. Hvis noen av elevene ikke ønsker å være med, er det altså ok. Brevene med underskrift må sendes til meg i posten, adresse står på slippen. Tillatelsene må være samlet inn på skolen før en starter elevundersøkelsen, det er lurt å begynne med det en ukes tid før en planlegger selve elevundersøkelsen, siden elever under 18 må ha tillatelse av foreldre/foresatte.

Selve elevundersøkelsen skal kunne gjennomføres på en dobbelttime. På enkelte skoler med liten datakapasitet kan det være lurt å reservere datarom eller nok bærbare maskiner med internett-tilkobling til de timene dere planlegger å bruke. Undersøkelsen til elevene sendes herfra senest mandag 11. februar. Det hadde vært fint om dere kunne sette av en dobbelttime før utløpet av uke 10 (8. mars). Hvis det overhodet ikke er mulig, gi meg beskjed, så kan vi snakkes.

Jeg har elevundersøkelsen både i bokmål og nynorsk-versjon. Resten av materialet har jeg desverre bare på bokmål. Kan dere som har elever som lærer "norsk" på nynorsk, gi meg beskjed, så sender jeg elevundersøkelsen på nynorsk til dere.

Nettskjema med lærerspørsmålene får dere tilsendt senest fredag denne uken. Det vil ta omtrent 15 min å svare. I Nettskjema vil dere bli spurt om å oppgi en skolekode og en klassekode.

Din skolekode er:

Din klassekode er:

Det er alt for denne gang, ikke nøl med å ta kontakt om det er noe du lurer på :o)

Vennlig hilsen

Randi Nordlie

masterstudent, Lesing og skriving i skolen, UiO

Vedlegg 4: Eksempel på samtykkebrev, elev over 18 år

UiO : Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo

Lesing av fagtekster i samfunnsfag

Vi henvender oss til deg i forbindelse med et forskningsprosjekt om lesing av fagtekster ved skolen din. Prosjektet gjennomføres av forskere ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Målet med prosjektet er å undersøke hvordan elever som skal ta grunnskoleeksamen på et voksenopplæringssenter arbeider med lesing i samfunnsfag. Undersøkelsen vil ta for seg ulike forhold som kan påvirke leseforståelse av samfunnsfagstekster. Deltakerne skal lese en samfunnsfagstekst, samt svare på noen spørsmål før og etter lesingen av denne teksten.

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Undersøkelsen er også anonym, det vil si at det vil ikke være mulig for forskerne å finne ut hvem som har svart hva. Resultatene av undersøkelsen vil bare bli brukt til forskningsformål. Det er vårt håp at resultatene kan bidra til en bedre forståelse av elever leseferdigheter og lesemåter, og at dette igjen kan bidra til enda bedre tilrettelegging av leseopplæringen for denne elevgruppa.

Undersøkelsen vil foregå i løpet av én skoletime, og vi håper at du kan tenke deg å være med i dette viktige prosjektet. Vi ber derfor om at du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Dersom du ikke vil være med i undersøkelsen, eller senere velger å trekke deg, er det helt greit, og det vil ikke ha noen konsekvenser for ditt forhold til skolen.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Det er frivillig å delta og mulig å trekke seg når som helst før prosjektslutt uten å begrunne dette. Forskerne tilknyttet prosjektet er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Du er velkommen til å kontakte undertegnede dersom du ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet.

Med vennlig hilsen

Øistein Anmarkrud
Professor
e-post: oistein.anmarkrud@isp.uio.no
Tlf. 22 85 80 46

Randi Nordlie
Masterstudent
randinor@student.uv.uio.no
Tlf. 905 72 973



Institutt for spesialpedagogikk
Postadr.: Postboks 1140 Blindern, 0318 Oslo
Kontoradr.: Helga Engs hus, 4. etasje,
Sem Sælands vei 7, 0371 Oslo

Telefon: 22 85 80 59
Telefaks: 22 85 80 21
ekspedisjonen@isp.uio.no
www.isp.uio.no
Org.nr.: 971 035 854

Deltakelse i forskningsprosjektet: *Lesing av fagtekst i samfunnsfag*

Elevens navn

☐ Undertegnede godtar å være med i prosjektet

Dato

Sted

Elevens underskrift

Vennligst returner svarslippen til læreren

Vedlegg 5: Lærermail 2

Kjære samfunnsfaglærer,

Her kommer et fullstendig opplegg til elevundersøkelsen, som er beregnet til en dobbelttime. Jeg går gjennom vedleggene, ett for ett:

Vedlegg 1: Lærers dreiebok for dobbelttimen

Her står det dere trenger å huske på før timene starter, og så tar det for seg gjennomføringen av undersøkelsen, del for del. Det er litt mer slak i 2. time, (tror jeg) slik at om dere går litt over tida i 1. time er det ok. Husk, ikke hjelp elevene, det vil ødelegge undersøkelsen. Det dere kan hjelpe med, står i dreieboka :o)

Vedlegg 2: Elevinfo på bokmål og nynorsk. NB koder må føres på av dere, se under!!

Første side av dette vedlegget er på bokmål, side 2 er på nynorsk, for dere som har elever som lærer norsk på sidemålet. Skriv ut den sida dere trenger. Etter å ha skrevet ut ett eksemplar, må jeg be dere finne fram skolekode og klassekode som dere fikk i Lærermail 1, og skrive disse kodene på arket før dere kopierer arket til hver elev.

Før dere gir arket til elevene (med påført skole og klassekode) må jeg be dere om en ting til: gi elevene i klassen ett nummer hver, en elevkode, fra 1 opp til så mange elever dere har i klassen. Det er avgjørende for undersøkelsen at elevene skriver de riktige kodene både på ordkjedetesten og på begge delene av spørreundersøkelsene på nett. Med dette infoskrivet dere kan gi elevene, håper jeg å ha gjort den delen av jobben overkommelig for dere.

På infoskriv til elevene er det også skrevet opp url for nettundersøkelsene. Her er det bare å passe på at de tar del 1 først og del 2 til slutt :o) Det er hverken brukernavn eller innloggingskode for elevenes nettundersøkelser.

Vedlegg 3: ORDKJEDEtesten

Første side er til å øve seg på, du kan også vise litt på tavla. Det som er viktig her, er at når de blar om og starter, får de bruke bare 3 minutter på testen før den samles inn igjen. Den skal så sendes i posten til meg for videre bearbeiding.

Vedlegg 4 og 5: Identitet og kjønnsroller (bokmål og nynorsk)

Teksten er hentet fra en lærebok på vgs nivå, og bearbeidet av meg for å gjøre teksten enklere å forstå. Den forligger på bokmål og nynorsk. Det går an å måle hvor enkel en test er å lese, og denne er på nivå med en barnebok, men det sier ikke alt, begrepene er ikke nødvendigvis enkle. Del 1 av spørreundersøkelsen på nett skal tas før de leser teksten, del 2 etterpå. Dere skal ikke undevise dem eller hjelpe dem med ord og begreper på forhånd eller underveis. Hvis de synes det er vanskelig, så gi dem rett, men si at slike undersøkelser ikke kan være lette, og at det er bra nok at de prøver så godt de kan!

Det var alt! Lurer dere på noe, så ta kontakt. Jeg leser mail hver dag, også i helgene, og jeg kan prates med på skype (søk etter randi.nordlie@xxxx.xx) eller mobil (xxxxxxxxx), men jeg må gjøre dere oppmerksom på at jeg er i Geneve og arbeider herfra noen uker, så prøv gjerne mail først.

Lykke til!

med vennlig hilsen

Randi Nordlie

masterstudent, Lesing og skriving i skolen, UiO

Vedlegg 6: Lærers dreiebok for dobbelttime

Dreiebok: Elevundersøkelse, -lesing av fagtekst i skolen.		hva	dobbelttime i samfunnsfag	hvor	rom med tilgang til datamaskiner og internett
	dato			klasse	

Huskelister:

- ordkjedetest, kopiert opp og hengt sammen, til hver elev
- info til hver elev med alle kodene og nettstedene, kopiert opp. Til hver elev med elevkode påført.
- Teksten *Identitet og kjønnsroller*, kopiert opp til hver elev

Husk:

Det blir to timer med tett program, noen vil få god tid, andre passe med tid og noen dårlig tid.

1. time: siste 30 minutter:

Del 1. Identitet og kjønnsroller,

spørreskjema på nett. Første 12 spørsmål er om bakgrunn, der kan de godt få hjelp. Resten er hva de kjenner av ord og begreper til temaet. De må ikke få hjelp til dette.

Husk:

Elevene må sette på samme skolekode/ klassekode og elevkode.

1. time: første 10 - 15 minutter:

Ordkjedetest, selve testen tar

nøyaktig 3 minutter. Første ark er til å øve på. Ta gjerne og vis litt på tavla. Når ordkjedetesten settes igang, ta tida med stoppeklokke, og samle inn med en gang etterpå.

Husk:

Elevene må sette på skolekode/ klassekode og elevkode.

2. time: første 20 minutter:

Les: Identitet og kjønnsroller

Erfaringsmessig tar det elevene mellom 15 og 20 minutter å lese. De skal ikke få hjelp til å forstå vokabular og begreper. Etter 20 min. gå til siste nettsideundersøkelse

Nå:

-er vi kommet til 2. time, og er omtrent halvveis :o)

1. time: etter 10 -15 min:

Bruk 5 min på å slå på datamaskiner og internett, og å finne det første nettstedet. Minn elevene på skolekode, kissekode og elevkode, samme som de allerede har skrevet på ordkjedetesten.

Husk:

Klasser jobber i ulikt tempo, prøv å pass klokka, så dere blir ferdige.

2. time: siste 25 minutter:

Del 2. Identitet og kjønnsroller,

spørreskjema på nett. Detne gang er det bare spørsmål til teksten. de kan bruke teksten som støtte, men ingen annen hjelp, det vil ødelegge undersøkelsen....

Ferdig!

Godt jobbet, tusen takk for innsatsen!

Vedlegg 7 : Vedlegg 2 til Lærermail 2 (bokmålsutgaven)

Hei!

Takk for at du vil hjelpe meg å forske på lesing av fagtekst i skolen :o)

For at undersøkelsen skal bli bra, er det fint om du husker på dette:

- Det du skal lese er litt vanskelig, men svar så godt du kan. Hvis du ikke vet svaret kan du svare det du tror er riktig.
- Ikke få hjelp eller se på andre. Det er fordi jeg ikke trenger å se hvor flink du er, men jeg trenger å se hvordan alle elevene til sammen svarer.

Her er kodene du skal bruke hver gang:

Skolekode:

Klassekode:

Elevkode:

Nettsted for spørreskjema til Del 1: Identitet og kjønnsroller (bokmål) er:

<https://nettskjema.uio.no/answer/53424.html>

Etter at du har gjort denne oppgaven og lest en tekst som læreren din gir deg, er det noen spørsmål til.

Spørsmålene finner du her:

Nettsted for Del 2: Identitet og kjønnsroller (bokmål) er:

<https://nettskjema.uio.no/answer/53449.html>

Når du er ferdig med de spørsmålene, så er undersøkelsen ferdig!

Takk for hjelpen!

Hilsen

Randi Nordlie,

masterstudent, Lesing og skriving i skolen, Universitetet i Oslo

Vedlegg 8: Elevtekst bokmål

Teksten er bygget på

Haraldsen, M. og Ryssevik, J. (2009) *FOKUS Samfunnsfag* (Kapittel 1: Du – og de andre)

H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) Oslo

Identitet og kjønnsroller

Alle mennesker som lever på jorda er egentlig ganske like. Men selv om alle mennesker er like på mange måter, er likevel du og jeg unike og dermed forskjellig fra alle andre. Hvorfor og hvordan blir du den du er?

Du er unik

Hvem ser du når du ser på deg selv i speilet? Du ser en gutt eller en jente, en mann eller en kvinne. Du ser en person som bor i Norge og går på skole her. Kanskje har du nettopp kommet til Norge? Kanskje føler du deg ikke helt norsk? I speilet ser du en person med dine øyne og din munn. Klærne og hårsveisen har du valgt selv. Men speilbildet forteller selvfølgelig ikke alt om deg. For bak det du ser i speilet, skjuler det seg mye mer enn det speilbildet kan vise. Du er *unik*. Det betyr at ingen andre er helt lik deg.

Alle mennesker har sin egen identitet, en opplevelse av at det finnes bare én av «meg» i hele verden. *Identitet* betyr likhet, men slik det brukes til vanlig, viser det til hvem man er som person. Vi har alle en *personlig identitet* som gjør oss forskjellige fra andre.

Roller og forventninger

Det er ingen som oppfører seg helt likt over alt hvor de er. Det er fordi at ulike mennesker har ulike forventninger til hvordan du skal oppføre deg. Læreren din forventer at du deltar aktivt i timene, og at du rekker opp handa hver gang du har noe å si. Hvis du oppfører deg slik læreren håper, spiller du rollen som «flink skoleelev», en rolle som både du og læreren kjenner fra før. Vi kan si at begrepet *rolle* er et sett av forventninger som er knyttet til en situasjon eller et sted.

Roller er ulike etter hvor du er, hvilke oppgaver du har, og hvem du er sammen med. Du oppfører deg forskjellig på skolen og hjemme. Når du er på jobb oppfører du deg annerledes enn om du er på en fest med venner. Jeg møtte en gang en mann som het Massimo. Han var fra Italia. Jeg møtte han i England på en konferanse med mange mennesker fra hele verden. Alle snakket engelsk. Massimo var en stille mann som ikke sa så mye. En dag skulle han ta med en liten gruppe fra konferansen til en italiensk restaurant som en venn av han eide. Da han gikk inn døra til restauranten, var det som om han ble en ny person. Han snakket høyt, lo, brukte hendene mye og ble mye mer levende. Han tok en annen rolle. Massimo var den samme, men han oppførte seg forskjellig sammen med italienske venner enn sammen med noen han hadde møtt på en jobb-konferanse og som han måtte snakke engelsk med.

Går det an å bytte rolle?

Det kan lett bli usikkerhet hvis vi bytter helt om på rollene. En lærer gav en gang elevene sine i oppgave å oppføre seg på en annen måte enn det som ble forventet av dem. De skulle oppføre seg som om de var fremmede

når de kom hjem til foreldrene sine. Når de gikk på bussen, skulle de oppføre seg som om de var gamle mennesker. Det ble full forvirring. Læreren ba elevene gjøre dette for å vise elevene at selv om de trodde at de oppførte seg «naturlig» alle steder, spilte de roller som var mer eller mindre bestemt av hvor de var og hvem de var sammen med.

Kjønnsroller

Hvis du lurer på hva vi mener med ordet kjønnsrolle, kan du tenke på butikker som selger leker. I lekebutikkene finner du store forskjeller mellom «jenteleker» og «gutteleker». Typiske «gutteleker» er biler, romfartsleker, raske båter, krigsroboter og monsterfigurer. Typiske jenteleker er dukker, lekestuer og pynteting. Dukkene er enten babyer eller ligner på fotomodeller. Nesten alle «jentelekene» er rosa eller lilla og guttelekene er ofte blå. Det er ikke mange leker som har både jenter og gutter som målgruppe.

Når krav og forventninger til en rolle blir knyttet sammen med kjønn, snakker vi om *kjønnsroller*.

Hvor kommer kjønnsrollene fra?

Som mennesker blir vi alle født som gutt eller jente. Biologiske forskjeller mellom kjønnene er tydelige, for eksempel er det bare kvinner som kan føde barn. Men de fysiske forskjellene gir ingen oppskrift på hvordan vi skal leve og oppføre oss som gutter eller jenter, menn eller kvinner. De sier ingenting om hvem som kan bli sjef eller hvem som kan kjøre lastebil. Kjønnsrollene er noe vi mer eller mindre «vokser inn i» etter hvert som vi vokser opp. Det er sjelden noen sier til oss hvordan vi skal være, vi lærer

det ved å herme etter de voksne rundt oss. Far er en viktig rollemodell for guttene og mor er en viktig rollemodell for jentene. Vi gjør ofte som foreldrene våre, det gjør at kjønnsrollene ikke forandrer seg så lett.

Men det er ikke bare foreldrene våre som får oss til å tro at noe passer for jenter og noe annet passer for gutter. Både økonomi, arbeidsliv, familieforhold og religion er med på å bestemme hvordan kjønnsrollene i samfunnet blir. Om vi tenker på ulike samfunn og kulturer i verden i dag, ser vi at det er stor forskjell på kjønnsrollene. Kjønnsrollene i det samfunnet vi lever i, er med på å forandre oss.

I noen samfunn og kulturer er det kvinnen som bestemmer i familien, det er hun som gjør det tyngste arbeidet, og som forsørger familien. I mange samfunn er det motsatt. Mannen arbeider ute og tjener penger til familien, mens kvinnen passer hjem og barn. I noen samfunn er det religionen, og hvordan man tolker den, som bestemmer hva menn og kvinner får lov å gjøre.

Kjønnsroller kan forandres

I kulturer som forandrer seg langsomt, har heller ikke kjønnsrollene forandret seg mye. I samfunn som har hatt mange og raske forandringer – slik tilfellet er for eksempel i Norge – forandrer kjønnsrollene seg fortere. I Norge er menns og kvinners kjønnsroller mer like nå, enn de var for femti år siden. I dag er det nesten like mange kvinner som menn i jobb. Derfor bruker kvinner mindre tid til husarbeid i dag enn for noen tiår siden, mens menn bruker mer og mer tid på husarbeid. Det betyr at gutter og jenter har større frihet til å velge hvordan de vil leve. Gutter kan bli fedre som passer barn og lager mat. Jenter kan bli generaler i militæret.

Vedlegg 9: Elevdata i tall, deskriptiv analyse

Elevutvalget i tall, hentet fra del 1 av elevspørreskjema (pretest).

Kjønn: Hvilket kjønn?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mann	201	52.9	52.9	52.9
Valid kvinne	179	47.1	47.1	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Alder: Hvor gammel er eleven?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 16 til 18 år	66	17.4	17.4	17.4
Valid 19 til 25 år	178	46.8	46.8	64.2
Valid 26 til 30 år	80	21.1	21.1	85.3
Valid 31 til 50 år	55	14.5	14.5	99.7
Valid mer enn 50 år	1	.3	.3	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Q108 lesefor: Kunne eleven lese førstespråket ved ankomst til Norge?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nei	37	9.7	9.7	9.7
Valid ja	343	90.3	90.3	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Q109_hvorfra: Hvor kommer eleven fra?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Asia	184	48.4	48.4	48.4
Valid Afrika	172	45.3	45.3	93.7
Valid Søramerika	7	1.8	1.8	95.5
Valid Europa	17	4.5	4.5	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Q110 årinorge: Hvor mange år har eleven vært i Norge?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
under 1 år	5	1.3	1.3	1.3
mer enn , mindre enn 2 år	52	13.7	13.7	15.0
mer enn 2, mindre enn 3 år	74	19.5	19.5	34.5
Valid mer enn 3, mindre enn 4 år	115	30.3	30.3	64.7
mer enn 4, mindre enn 5 år	81	21.3	21.3	86.1
mellom 5 og 10 år	53	13.9	13.9	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Q111 skgangfør: Hvor mange år med skolegang før ankomst til Norge?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ingen skolegang	42	11.1	11.1	11.1
mindre enn 1 år	13	3.4	3.4	14.5
mer enn 1, mindre enn 3 år	45	11.8	11.8	26.3
Valid mer enn 3, mindre enn 6 år	66	17.4	17.4	43.7
mer enn 6, mindre enn 9 år	90	23.7	23.7	67.4
mer enn 9, mindre enn 10 år	43	11.3	11.3	78.7
10 år eller mer	81	21.3	21.3	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Q112 årgrsk: Hvor mange år på eksamensrettet grunnskole i Norge

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
første år	130	34.2	34.2	34.2
andre år	170	44.7	44.7	78.9
Valid tredje år	66	17.4	17.4	96.3
mer enn 3 år	14	3.7	3.7	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Vedlegg 10: Lærerdatab i tall, deskriptiv analyse

Lærerne i tall:

Q8: Tilleggsutdanning spesielt relevant for undervisning av minoritetsspråklige elever:

	Jeg har utdanning som kvalifiserer meg for å være tospråklig lærer eller morsmållærer.	Jeg har minst en årsenhet I norsk som andrespråk.	Jeg har tilleggsutdanning I tverrkulturell kompetanse som tilsvarer minst 30 studiepoeng.
N	ja	7	6
	nei	35	36

Q4læ alder: Hvor gammel er du?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	mellom 21 og 30	2	4.8	4.8
	mellom 31 og 45	14	33.3	38.1
Valid	mellom 46 og 60	19	45.2	83.3
	mellom 61 og 70	7	16.7	100.0
	Total	42	100.0	100.0

Q5læ erfaring: Hvor mange har du arbeidet som lærer?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	første år	2	4.8	4.8
	mellom 1 og 5 år	3	7.1	11.9
	mellom 6 og 10 år	4	9.5	21.4
Valid	mellom 10 og 20 år	15	35.7	57.1
	mellom 20 og 30 år	12	28.6	85.7
	mer enn 30 år	6	14.3	100.0
	Total	42	100.0	100.0

Q7læ lærmin: Hvor mange år har du arbeidet som lærer for minoritetsspråklige over 16 år på eksamensrettet grunnskole?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	første år	18	42.9	42.9
	1 til 5 år	18	42.9	85.7
Valid	6 til 10 år	5	11.9	97.6
	11 til 20 år	1	2.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0

Vedlegg 11: Lærersurvey

Lesing av fagtekst: spørsmål til lærere i samfunnsfag

Personinformasjon om innlogget bruker og tidspunkt for levering blir ikke lagret. [Les mer om tiltak for å sikre anonymitet.](#)

side 1

Lesing av fagtekst i samfunnsfag

Denne undersøkelsen er til deg som:

- arbeider i voksenopplæringen på en skole eller et senter
- underviser en avgangsklasse eller fler i samfunnskunnskap inneværende år

Du blir bedt om å oppgi en tilsendt skolekode og en klassekode. Disse har du fått i en egen mail. De skal utelukkende brukes til å holde svar som kommer fra en skole (ledelse, lærere og elever) samlet. Det skal ikke brukes for å identifisere hva en enkelt lærer eller elev har svart. Undersøkelsen er anonymisert. Undersøkelsen består av 3 deler, du må regne med å bruke omtrent 15 minutter på å svare.

side 2

Sideskift

1. Skriv inn skolekoden: *

Det er en kode du har fått på mail.

2. Skriv inn klassekoden: *

Om du har en eller flere klasser er det likevel bare en kode., du har fått den på samme mail som skolekoden.

side 3

Sideskift

DEL 1 Din bakgrunn

3. Hvordan er din språkbakgrunn? *

Oppgi hvilket eller hvilke språk du snakket hjemme da du var liten.

- ☐ mitt morsmål er norsk
☐ jeg har et annet morsmål enn norsk

4. Hvor gammel er du? *

side 4

Sideskift

5. Hvor mange år har du arbeidet som lærer? *

Hvis du har hatt deltidsjobb med et omfang på mindre enn 50% kan du legge det sammen, slik at 2 år med 50% jobb tilsvarer 1 år. Vikariater fra før du fikk godkjent utdanning telles med, men ikke praksis der du ikke hadde ansvar for undervisningen.

6. Hvis du har arbeidet som lærer i flere land, hvor mange år har du arbeidet som lærer i Norge? *

Hvis du har hatt deltidsjobb med et omfang på mindre enn 50% kan du legge det sammen, slik at 2 år med 50% jobb tilsvarer 1 år. Vikariater fra før du fikk godkjent utdanning telles med, men ikke praksis der du ikke hadde ansvar for undervisningen.

side 5

Sideskift

7. Hvor mange år har du arbeidet som lærer for minoritetsspråklige over 16 år som går på eksamensrettet grunnskole? *

Hvis du har hatt deltidsjobb med et omfang på mindre enn 50% kan du legge det sammen, slik at 2 år med 50% jobb tilsvarer 1 år. Vikariater fra før du fikk godkjent utdanning telles med, men ikke praksis der du ikke hadde ansvaret for undervisningen.

side 6

Sideskift

8. Nå kommer det noen spørsmål om din utdanning:

Marker for de påstandene som stemmer for deg per i dag:

	ja	
Jeg har godkjent utdanning for å arbeide i skolen.	<input type="checkbox"/>	

Jeg er lærer (profesjonutdannelse fra lærerskole/høyskole).	<input type="checkbox"/>
Jeg er adjunkt eller adjunkt med tilleggsutdanning (tidligere: med opprykk).	<input type="checkbox"/>
Jeg er lektor eller lektor med tilleggsutdanning.	<input type="checkbox"/>
Jeg har minst en årsenhet (60 studiepoeng eller 20 vekttall) eller tilsvarende i samfunnskunnskap.	<input type="checkbox"/>
Jeg har utdanning som kvalifiserer meg for å være tospråklig lærer eller morsmålslærer.	<input type="checkbox"/>
Jeg har minst en årsenhet eller tilsvarende i norsk.	<input type="checkbox"/>
Jeg har minst en årsenhet i norsk som andrespråk.	<input type="checkbox"/>
Jeg har tilleggsutdanning i tverrkulturell kompetanse som tilsvarer minst 30 studiepoeng.	<input type="checkbox"/>
Jeg har kompetanse i, og erfaring fra, den første leseopplæringen.	<input type="checkbox"/>
Jeg har annen bakgrunn.	<input type="checkbox"/>

Sideskift

side 7

9. Hvis det ble tilrettelagt fra jobben, ville du være interessert i å delta på kurs eller etterutdanning for å kunne møte utfordringene bedre? *

Med tilrettelagt fra jobben tenker vi på redusert arbeidstid uten at du går vesentlig ned i lønn, for eksempel gjennom den statlige ordningen «Kvalitet for kompetanse»

- ☐ ja
☐ nei
☐ vet ikke

10. På hvilket område ville du være mest interessert i å øke din kompetanse? Det er bare mulig å velge ett område: *

Velg...

Sideskift

side 8

DEL 2 Lesing av tekst i samfunnsfag

Nå kommer det en del utsagn. Når du svarer, **tenk på den siste gangen du arbeidet med en ny tekst i samfunnsfag med elevene dine.**

Du skal svare på om utsagnene stemmer med hva du faktisk gjorde.

Ingen kan gjøre alt i samme time, og alt det spørres etter er kanskje heller ikke relevant. Det er likevel viktig at du svarer ut fra hva du rent faktisk gjorde :o)

	stemmer	stemmer ikke	
11.1 Før vi leste, ga jeg elevene tid til å tenke etter hva de hadde lært tidligere om temaet teksten handlet om. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11.2 Vi snakket ikke om grammatikk i forbindelse med teksten elevene leste. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11.3 Jeg lot elevene se på tekst/bilder og overskrifter før vi snakket om hvilken sjanger teksten kunne tilhøre. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

11.4 Jeg lot elevene lese teksten hver for seg og merke av for hvilke ord de ikke forstod. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.5 Før vi leste, brukte vi tid på å prøve å knytte tekstens tema til noe elevene hadde opplevd tidligere. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.6 Etter vi hadde lest teksten, lotte vi etter hvilke tekstsjangerkjennetegn denne teksten hadde. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.7 Jeg nevnte ikke spesifikt hvorfor vi skulle lese denne teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.8 Vi leste teksten uten å snakke spesifikt om oppbygningen av teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.9 Jeg oppfordret ikke elevene til å tenke gjennom om de hadde hverdagserfaringer som handlet om noe av det samme som teksten vi skulle lese. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.10 Vi snakket ikke om hva som var tekstens innledning og avslutning. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.11 Før vi leste, fikk elevene snakke om eventuelle personlige erfaringer som berørte en problemstilling fra teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.12 Elevene fikk i oppgave å lage «hvorfor-spørsmål» til teksten mens de leste. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sideskift

side 9

Nå kommer det flere utsagn. Når du svarer, **tenk på den siste gangen du arbeidet med en ny tekst i samfunnsfag med elevene dine.**

Du skal svare på om utsagnene stemmer med hva du faktisk gjorde.

Ingen kan gjøre alt i samme time, og alt det spørres etter er kanskje heller ikke relevant. Det er likevel viktig at du svarer ut fra hva du rent faktisk gjorde :o)

	stemmer	stemmer ikke	
12.1 Jeg startet undervisningen med at elevene leste deler av teksten høyt etter tur i samlet klasse eller mindre grupper. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.2 Før vi leste, fikk elevene tid til å skrive ned eventuelle erfaringer de kan ha hatt i tilknytning til det som var tekstens tema. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.3 Før vi leste, viste jeg dem enkelte tekstbindere som viser årsakssammenheng, kontrast, tillegg og oppregning (derfor, fordi, men, likevel, og, for det første mm). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.4 Vi snakket ikke om hvilken sjanger teksten tilhørte. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.5 Før vi leste teksten, arbeidet elevene for å finne ut hva de trodde teksten handlet om ut fra tekstens illustrasjon og/eller overskrift. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.6 Før vi startet å lese, gjennomgikk jeg ord, begreper og metaforer fra teksten jeg mente var vanskelige for elevene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.8 Før vi snakket mer om temaet som teksten handlet om, leste jeg teksten høyt for elevene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

12.9 Jeg henledet ikke elevenes oppmerksomhet på hvordan teksten var bundet sammen (Jeg tenker på ord som derfor, på grunn av, etterpå, men, mm). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.10 Jeg snakket ikke med elevene om at det er lurt å tenke gjennom hva en har lært tidligere om et tema, før en leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.11 Før vi leste, viste jeg elevene hvilke sjangerkjennetegn vi kunne finne i teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.12 Før vi leste teksten, snakket vi om hva elevene trodde at teksten handlet om ut fra bilder, overskrift og eventuelle ingresser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.13 Før vi leste teksten, arbeidet elevene med sentrale ord og hovedbegreper de ville møte i teksten ved hjelp av et skjema som jeg har laget eller fått fra andre. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Jeg lot elevene forberede seg på å lese teksten på denne måten, som ikke er nevnt over:

Sideskift

side 10

DEL 3 Generelt om lesing på skolen

Tenk på din undervisning i samfunnskunnskap generelt, og lesing av fagtekst spesielt. Vurder de følgende utsagn på en skala fra 1 til 8, der 1 signaliserer at du er helt enig og 8 signaliserer at du er helt uenig:

	1 helt enig	2	3	4	5	6	7	8 helt uenig
14.1 Å lære elevene å koble egne forkunnskaper med tekstens innhold er ikke samfunnskunnskapslærers jobb. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.2 Vi går inn på betydningen av ord og begreper etter behov når vi møter dem i tekst. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.3 Jeg er bevisst på hvordan kunnskap om språk (bindeord, bøyningsendelser, setningsoppbygging mm) brukes for å forstå en tekst, og snakker med elevene mine om dette. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.4 Jeg er usikker på hvordan jeg kan dra nytte av elevenes bakgrunnskunnskap for å lette forståelsen av en ny tekst. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.5 Før vi begynner å lese, sørger jeg for at elevene har de nødvendige forkunnskapene om vokabular og begreper vi kommer til å møte i teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.6 Hvis teksten vi skal lese er illustrert, er dette et naturlig utgangspunkt for å begynne å jobbe med teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.7 Jeg gir elevene ulike skjema som støtter dem i arbeidet med vokabular og begreper. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.8 Jeg kjenner til forskning om sammenheng mellom								

leseforståelse og aktivisering av bakgrunnskunnskaper. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.9 Jeg lærer elevene mine både å forutsi hva en tekst handler om, og å stoppe opp for å bekrefte eller avkrefte det bildet de har dannet seg. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.10 Jeg legger opp undervisning i fag-vokabular på en slik måte at elevene etterhvert selv vet hva de skal gjøre når de møter et nytt og ukjent ord. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.11 Jeg viser elevene helt konkret hva de kan gjøre for å hente fram sine bakgrunnskunnskaper når de skal lese en ny tekst. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.12 Jeg oppmuntrer ikke elevene til å sammenligne nye ord og begreper på norsk med tilsvarende ord og begreper på førstespråket. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.13 Jeg legger ikke vekt på å lære elevene hvordan de kan bruke kunnskap om oppbygging av tekster (tekststruktur) til lettere å forstå en tekst. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sideskift

side 11

Nå kommer det noen utsagn om lesing på flere nivåer. Vurder de følgende utsagn på en skala fra 1 til 8, der 1 signaliserer at du er helt enig og 8 signaliserer at du er helt uenig:

	1 helt enig	2	3	4	5	6	7	8 helt uenig
15.1 Jeg underviser i liten grad i lesing, det er samfunnsfag som er mitt fag. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.2 Jeg vet hva jeg skal gjøre for å støtte elevene slik at de blir bedre lesere. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.3 Skolen min gir meg frihet i hvordan jeg organiserer min undervisning. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.4 Skolen min har definerte mål for elevenes læring i samfunnsfag som er akseptert av lærerne som underviser i faget. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.5 Jeg kjenner til forskning om hva som kan gi elever bedre leseforståelse. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.6 Til og med lettlest-bøker i samfunnsfag beregnet på bruk i 9. og 10. trinn er vanskelige å forstå for avgangselevne våre. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.7 Jeg ønsker mer kompetanse for å kunne hjelpe elevene mine til å bli bedre lesere. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.8 Det er et mål for hele skolen at elevene skal bli gode lesere i alle fag *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.9 Jeg synes det er viktig å inkludere de grunnleggende ferdighetene som f.eks lesing i undervisningsoppleggene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

mine i samfunnsfag. *								
15.10 Når elevene våre er kommet til avgangsklassen har de ikke vesentlige problemer med å lese tekster i samfunnsfag som er beregnet på deres trinn. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.11 I samfunnsfagtekstene møter elevene ofte ord og begreper de ikke forstår. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.12 På skolen vår er det ingen felles retningslinjer for undervisning som det forventes at jeg følger. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.13 Elevene våre møter alltid ord de ikke kjenner når vi leser en ny tekst, men stort sett forstår de hva det handler om. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.14 Skolen min forventer at alle lærerne er leselærere. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sideskift

side 12

16. Har du noen kommentarer til undersøkelsen, kan du skrive det her:

Nå er du ferdig :o) Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 12: Pretest, elever (nynorsk versjon)

Del 1. Identitet og kjønnsroller (nynorsk)

Personinformasjon om innlogget bruker og tidspunkt for levering blir ikke lagret. [Les mer om tiltak for å sikre anonymitet.](#)

side 1

DEL 1: Lesing av fagtekst i skolen

1. Skolekode: *

Skriv skolekoden som du har fått av læraren din.

2. Klassekode: *

Skriv klassekoden du har fått av læraren din.

3. Skriv elevkoden som du har fått av læraren din: *

Denne koden skal berre brukast til å vise at det er same elev svarar på tre ulike undersøkingar, ikkje til å sjå kva akkurat du svarar!

Sideskift

side 2

4. Først nokre spørsmål om deg:

5. Er du kvinne eller mann? *

6. Kor gammal er du? *

Sideskift

side 3

7. Kva for språk snakka du heime då du var liten? *

Her kan du krysse av fleire gonger viss du snakka fleire språk heime. Viss du ikkje finn språket ditt, må du krysse av på "anna".

- ☐ Norsk
- ☐ Urdu
- ☐ Engelsk
- ☐ Vietnamesisk
- ☐ Spansk
- ☐ Arabisk
- ☐ Bosnisk/Kroatisk
- ☐ Albansk
- ☐ Tyrkisk
- ☐ Somalisk
- ☐ Tamil
- ☐ Farsi
- ☐ Polsk
- ☐ Kurdisk
- ☐ Tysk
- ☐ Filipinsk
- ☐ Punjabi
- ☐ Finsk
- ☐ Thai
- ☐ Russisk
- ☐ Kinesisk
- ☐ Serbisk
- ☐ Fransk
- ☐ Portugisisk
- ☐ Nederlandsk
- ☐ Dari
- ☐ Pashto
- ☐ Amharisk
- ☐ Tigrinja
- ☐ anna språk

Sideskift

side 4

8. Kan du lese og skrive på det språket du snakka heime som barn? *

Velg...

Sideskift

side 5

9. Kor kjem du frå? *

I kva for ein verdensdel ligg heimlandet ditt?

- ☐ Asia
- ☐ Afrika
- ☐ Oseania
- ☐ Søramerika
- ☐ Nordamerika
- ☐ Europa

Sideskift

side 6

10. Kor mange år har du budd i Noreg? *

- ☐ mindre enn 1 år
- ☐ meir enn 1 år, men mindre enn 2 år
- ☐ meir enn 2 år, men mindre enn 3 år
- ☐ meir enn 3 år, men mindre enn 4 år
- ☐ meir enn 4 år, men mindre enn 5 år
- ☐ mellom 5 og 10 år
- ☐ meir enn 10 år

Sideskift

side 7

11. Kor mange år har du gått på skole før du kom til Noreg? *

- ☐ eg har ikkje gått på skole før eg kom til Noreg
- ☐ mindre enn 1 år
- ☐ meir enn 1 år, men mindre enn 3 år
- ☐ meir enn 3 år, men mindre enn 6 år
- ☐ meir enn 6 år, men mindre enn 9 år
- ☐ meir enn 9 år, men mindre enn 10 år
- ☐ 10 år eller meir

Sideskift

side 8

12. Kor mange år har du gått på grunnskole i Noreg? *

- ☐ Dette er det første året mitt på grunnskole i Noreg.
- ☐ Dette er det andre året mitt på grunnskole i Noreg.
- ☐ Dette er det tredje året mitt på grunnskole i Noreg.
- ☐ Eg har gått meir enn 3 år på grunnskole i Noreg.

Sideskift

side 9

No kjem det nokre spørsmål om identitet og kjønnsroller. Viss du ikkje veit sikkert kva som er riktig svar, så kan du svare så godt du kan. Det er OK å gjetle!

13. Ulik er det same som: *

- ☐ ukjent
- ☐ forskjellig
- ☐ unik
- ☐ same

Sideskift

side 10

14. Kva er identitet? *

- ☐ Det er eit kort som viser kven du er.
- ☐ Det betyr det same som nasjonalitet.
- ☐ Det betyr felleskap.
- ☐ Det er kven du er som person.

Sideskift

side 11

15. Kva er ein spegel? *

- ☐ Det er det same som eit bilde.
- ☐ Det er en type ver.
- ☐ Det er noko du kan sjå ditt spegelbilde i når du plasserer deg sjølv framføre det.
- ☐ Det er ein måte å steike egg på, slik at det vert eit spegelegg.

Sideskift

side 12

16. Kva er personleg identitet? *

- ☐ Det er kven du er, forskjellig frå alle andre.
- ☐ Det er eit bankkort med bilde.
- ☐ Det er eit pass.
- ☐ Det er familien din.

Sideskift

side 13

17. Kva er forventning? *

- ☐ Det er å vere redd for å kome for seint.
- ☐ Det er det same som å vente på noko.
- ☐ Det er det du kjenner inne i deg når du trur du veit korleis noko vert.
- ☐ Det betyr å verte overraska.

Sideskift

side 14

18. Kva betyr det å oppføre seg? *

- ☐ Det betyr å vere høflig.
- ☐ Det er det same som å bygge noko.
- ☐ Det er det same som å bestemme .
- ☐ Det er alt du gjer og seier både når du er saman med andre og når du er åleine.

Sideskift

side 15

19. Kva betyr ordet rolle? *

- ☐ Det er ei dyr klokke.
- ☐ Det er ein bestemd måte å oppføre seg på som du og andre synest passar i den situasjonen du er.
- ☐ Det er det same som å rulle rundt.
- ☐ Det betyr å vere roleg og snill.

Sideskift

side 16

20. Kva betyr ordet krav? *

- ☐ Det er noko som blir kravd.
- ☐ Det er ein måte å symje på.
- ☐ Det er det same som lekser.
- ☐ Det betyr å være egoistisk.

Sideskift

side 17

21. Kva betyr ordet kjønn? *

- ☐ Det er fortid av verbet å kjenne.
- ☐ Det er det same som ven.
- ☐ Det er skilnaden på mann og kvinne.
- ☐ Det er det same som å kysse.

Sideskift

side 18

22. Kva for ei setning seier noko riktig om kjønnsroller ? *

- ☐ Kjønnsrollene er like i alle land og kulturar.
- ☐ Kjønnsroller er noko du er født med og ikkje kan forandre.
- ☐ Kjønnsrollene er med på å bestemme kva menn og kvinner trur dei kan gjere.
- ☐ Kjønnsrollene er ei lov som seier kva du ikkje får lov til.

Sideskift

side 19

23. Kva betyr det å herme? *

- ☐ Det betyr å gjere det same som nokon andre.
- ☐ Det er der du bur.
- ☐ Det er nesten det same som å hoste.
- ☐ Det betyr å snakke .

Sideskift

side 20

24. Kva for ei setning seier noko riktig om husarbeid? *

- ☐ Husarbeid er det same som å byggje hus.
- ☐ Husarbeid er å lage mat, passe barn og vaske golv.
- ☐ Husarbeid er når ein er heime i huset sitt og gjer lekser.
- ☐ Husarbeid er eit yrke.

Sideskift

side 21

25. Skriv med dine egne ord kva du trur ordet identitet betyr:

Sideskift

side 22

26. Skriv med dine egne ord hva du trur ordet kjønnsrolle betyr:

Sideskift

side 23

27. Skriv med dine egne ord hva du trur ordet forventning betyr:

Sideskift

side 24

Takk for svare dine! Etterpå får du ei tekst av læraren din som du skal lese, og så blir det nokre spørsmål omdet du har lese.

Vedlegg 13: Posttest (bokmål)

Del 2. Identitet og kjønnsroller (bokmål)

Personinformasjon om innlogget bruker og tidspunkt for levering blir ikke lagret. [Les mer om tiltak for å sikre anonymitet.](#)

side 1

DEL 2: Lesing av fagtekst

Nå har du lest en tekst om Identitet og kjønnsroller. Det er lov å se på teksten når du skal svare på spørsmålene, men det er ikke alt du finner i teksten, du må tenke litt selv :o)

side 2

Sideskift

1. Skriv ned skolekoden du har fått av læreren: *

Det er den samme skole-koden du skrev sist.

2. Skriv ned klassekoden du har fått av læreren: *

Det er den samme klasse-koden du skrev forrige gang.

3. Skriv ned elevkoden du har fått av læreren: *

Samme elev-kode som sist. Elevkoden skal bare brukes til å holde dine svar sammen med de andre svarene fra skolen, ikke for å se hva du har svart. Du er anonym.

side 3

Sideskift

4. Med identitet mener vi *

Velg en fortsettelse på setningen som passer til det *identitet* betyr.

- ☐ et kort med navn, fødselsdato og bilde.
- ☐ hvem du er som person.
- ☐ at alle som bor på jorda er ganske like.
- ☐ hvor du kommer fra.

side 4

Sideskift

5. Når noen sier at du er unik, *

Velg en fortsettelse på setningen som passer til det *unik* betyr.

- ☐ mener han at du er kjedelig.
- ☐ at du ligner på noen andre.
- ☐ at du er helt spesiell.
- ☐ at det er navnet ditt.

side 5

Sideskift

6. Din personlige identitet *

Velg en fortsettelse på setningen som passer til det *personlig identitet* betyr.

- ☐ er det samme som din kjønnsrolle.
- ☐ er det folk forventer at du skal være.
- ☐ er det som gjør deg forskjellig fra alle andre.
- ☐ er hvordan du ser ut.

side 6

Sideskift

7. En rolle *

Velg en fortsettelse på setningen som passer til det *en rolle* betyr.

- ☐ er en del av din personlighet som ikke kan forandres.
- ☐ er en bestemt måte å oppføre seg på som du og andre synes passer i den situasjonen du er i.
- ☐ er hvordan du snakker norsk.
- ☐ hører alltid sammen med landet du kommer fra.

side 7

Sideskift

8. Kjønnsroller *

Velg en fortsettelse på setningen som passer til det *kjønnsroller* betyr.

- ☐ forandrer seg alltid fort.
- ☐ er like over hele verden.

- ☐ er forventninger fra familien, kulturen, religionen og økonomien i samfunnet.
☐ forandrer seg aldri, selv om du flytter til et annet land.

Sideskift

side 8

9. Jenteleker er ofte rosa fordi *

Velg en fortsettelse på setningen som passer med det du har lært fra teksten du leste.

- ☐ absolutt alle jenter liker rosa.
☐ ingen gutter kan tenke seg å ta på noe som er rosa.
☐ kjønnsrollene lager et bilde av søte små jenter som liker rosa.
☐ ingen jenter liker andre farger.

Sideskift

side 9

10. Når andre har forventninger til deg betyr det at: *

- ☐ de liker deg.
☐ de ønsker at du skal oppføre deg på en bestemt måte.
☐ de ikke liker at du kommer for sent hele tiden.
☐ du kan velge den jobben du vil selv.

Sideskift

side 10

11. Sara så seg i _____ og likte det hun så. *

Dette er en setning som mangler et ord der det står en strek. Velg riktig ord fra lista, slik at setningen får en riktig mening.

Velg...

Sideskift

side 11

12. Din personlige identitet er bare din, men den er satt sammen av mange _____ deler. *

Dette er en setning som mangler et ord der det står en strek. Velg riktig ord fra lista, slik at setningen får en riktig mening.

Velg...

Sideskift

side 12

13. Et pass kan brukes til å bevise din _____. *

Dette er en setning som mangler et ord der det står en strek. Velg riktig ord fra lista, slik at setningen får en riktig mening.

Velg...

Sideskift

side 13

14. Jeg har bestandig kranglet med lærerne på skolen, nå forventer de at det er min _____. *

Dette er en setning som mangler et ord der det står en strek. Velg riktig ord fra lista, slik at setningen får en riktig mening.

Velg...

Sideskift

side 14

15. Kjønnsrollene er forskjellige i ulike kulturer, _____ oppfører menn og kvinner seg litt forskjellig etter hvor de kommer fra. *

Dette er en setning som mangler et ord der det står en strek. Velg riktig ord fra lista, slik at setningen får en riktig mening.

Velg...

Sideskift

side 15

16. Når du oppfører deg forskjellig i skoletimene og i friminuttene er det _____ situasjonen er forskjellig selv om du er den samme. *

Dette er en setning som mangler et ord der det står en strek. Velg riktig ord fra lista, slik at setningen får en riktig mening.

Velg...

Sideskift

side 16

Nå er du ferdig!

Tusen takk :o)

Hvis du har noen kommentarer til undersøkelsen, kan du skrive litt her:

